

**UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ
LABORATOR ȘTIINȚIFIC FILOȘOFIA ȘI PSIHOPEDAGOGIA ARTEI
LABORATOR CERCETĂRI INTERDISCIPLINARE
ÎN DOMENIILE ARTELOR**

**EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN CONTEMPORANEITATE:
REALIZĂRI, PROVOCĂRI, PERSPECTIVE
Conferința științifico-practică internațională
Ediția a 2-a**

**CONTEMPORARY ARTISTIC
EDUCATION: ACHIEVEMENTS, CHALLENGES,
PERSPECTIVES
International scientific practical conference
The 2 nd Edition**

**Coordinators: Tatiana BULARGA, PhD, Associate Professor,
Marina COSUMOV-ȚURCANU, PhD, Associate Professor**

Bălți, 2023

CZU37.015(082)=135.1=111=161.1

E 19

Coordonatori: Tatiana BULARGA, doctor, conferențiar universitar, Marina
COSUMOV-ȚURCANU, doctor, conferențiar universitar

Colegiu de redacție:

Ion GAGIM, doctor habilitat, profesor universitar, Membru Corespondent al Academiei
de Științe a Republicii Moldova

Tatiana ȘOVA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Nicolae LEAHU, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”
din Bălți

Mariana VACARCIUC, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău

Anatolii MARTÎNIUC, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Grigoriei Skovoroda
din Pereiaslav

Eugenia Maria PAȘCA, profesor, doctor, Șef Departament de pregătire a cadrelor didactice,
Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România
Marinela RUSU, doctor, cercetător științific, Institutul de Cercetări Sociale și Economice „Gh. Zane” al Academiei
Române, Filiala Iași, România

Viorica CRIȘCIUC, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”
din Bălți

Lilia GRANETKAIA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”
din Bălți

Inna KOVALENKO, doctor, profesor universitar, Universitatea Pedagogică Națională
„N.P. Dragomanov”, Kiev, Ucraina

Mihaela Loredana GÂRLEA, doctor, lector universitar, Universitatea Națională de Arte
„George Enescu”, Iași, România

Tehnoredactare și lectură: **Liliana EVDOCHIMOV**

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții a Republicii Moldova

„Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective”, conferință
științifico-practică internațională (2 ; 2023 ; Bălți). Educația artistică în contemporaneitate:
realizări, provocări, perspective = Contemporary artistic education: achievements, challenges,
perspectives : Conferința științifico-practică internațională, Ediția a 2-a / coordonatori:
Tatiana Bularga, Marina Cosumov-Țurcanu ; colegiu de redacție: Ion Gagim [et al.]. –
Bălți : [S. n.], 2023. – 181 p. : il. în parte color, n. muz. – Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie
și Arte, Catedra de Arte și Educație Artistică, Laborator Științific Filosofia și Psihopedagogia
Artei, Laborator Cercetări Interdisciplinare în Domeniile Artelor. – Texte : lb. rom., engl.,
rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-50-308-2 (PDF).

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

ISBN 978-9975-50-308-2 (PDF)

SUMMARY / SUMAR

1. EDUCATION / EDUCAȚIE

Ion GAGIM. <i>Is music theory “theory” or is it “music”? Musicological and didactic approaches</i>	5
Eugenia Maria PAȘCA. <i>Developing students' critical thinking through the music audition sheet</i>	12
Tatiana BULARGA, Mariana VACARCIUC. <i>Implementation of the concept of artistic efficiency by promoting a progressive vision</i>	21
Marina COSUMOV, Lilia BUDECI. <i>Nonformal educational-artistic management: realities and perspectives</i>	29
Anatolii MARTYNIUK. <i>Formation of the national model of conducting and choral education in Ukraine of the 20th – beginning of the 21st centuries</i>	32
Inna KOVALENKO. <i>The formation of creativity as an important professionally significant quality of masters in musical art, future leaders of choral groups</i>	36
Alina Ionela AVRAM. <i>Developing interest in learning through interdisciplinarity in primary class students</i>	43
Ancuța-Doriana CONDURAT. <i>Developing the creativity of young students by integrating them into artistic practices</i>	46
Livia BUCATARI. <i>The application of modern methods in the process of training the studentperformer in the violin and ensemble class</i>	52
Tatiana MUTCOGLO, Natalia BARBANEAGRA. <i>Preservation of folklore traditions in the piano works of Gagauz composers</i>	55
Elena GRIGORIU. <i>The specific process of training competences in artistic-plastic education</i>	59

2. ARTS / ARTE

Nicolae LEAHU. <i>Arcadie Suceveanu and the cult carol</i>	63
Marinela RUSU. <i>Women and the world of art – prejudice, obstacles and injustices</i>	69
Rossella MARISI. <i>Debussy's symbolist works as forerunners to a transdisciplinary approach</i>	80
Cosmin Grigore MARCOVICI. <i>The character Tamino from the opera <i>The Magic flute</i> by Wolfgang Amadeus Mozart – own interpretive vision</i>	86
Sebastian VÎRTOSU. <i>String quartet no. 4 op. 83 in D major by Dmitri Shostakovich – musicological analysis</i>	89
Elena GUPALOVA. <i>Children's album for piano in the works of Mooldvan composers</i>	94
Lilia GRANETȚKAIA, Irina VIZITIU. <i>The artistic and interpretative image of the romance “My mother”</i>	98
Daniela BACIU. <i>Gh. A. Cuza's sonnets in the journal „Cuget moldovenesc”</i> . . .	104
Niculai VIERU. <i>The premises for the constitution of the first manifestations of the folkloric musical language</i>	109

Evelina SOCHIRCA. <i>Features and specificity of ensemble music-making in the class of guitar</i>	115
Corin CIOBU. <i>The repertoire for the study of the accordion in a contemporary context</i>	119

3. TEACHER'S FORMATION/FORMAREA PROFESORILOR

Tetiana MARTYNIUK. <i>Integrative aspects of artistic training of schoolchildren</i>	124
Marina MORARI. <i>Implementation of arte plus inter- and transdisciplinarity projects</i>	128
Lilia GRANETȚKAIA, Elena GRANETȚKAIA. <i>Pedagogical model for the development of musical memory of pianists and other pianists and its justification</i>	133
Viorica CRIȘCIUC. <i>Performance of students in the Republic of Moldova in international PISA assessments</i>	138
Iulia POSTOLACHI. <i>The importance of extra-curricular activities in primary classes</i>	142
Lilia GRANETȚKAIA, Victor GRANETȚKII. <i>Concept and application of the fingerstyle method at the initial stage of guitar learning</i>	146
Livia BUCĂTARI. <i>Optimizing communication in the teacher-student relationship in out-of-school education</i>	155
Alina COJOCARI. <i>Aureliu Busuioc and the establishment of the Novel model for the children</i>	159
Elena Ramona CENUȘE. <i>Modern teaching strategies interactive teaching methods of teaching – learning – evaluation</i>	164
Rodica ESIPCIUC. <i>The psychological aspect of the teacher – student relationship at the musical instrument class in the college of music</i>	167
Viorica SPÎNU. <i>Development of technical skills and the organization of instructive-entertaining exercises in the piano study process</i>	170
Ecaterina MIAUN. <i>The role of children's folklore from the point of view of functional aspects</i>	174
Cătălina TIMOFTE. <i>The elements of instrumental expressiveness and stylistic correlations</i>	178

1. EDUCATION/EDUCAȚIE

IS MUSIC THEORY "THEORY" OR IS IT "MUSIC"? MUSICOLOGICAL AND DIDACTIC APPROACHES TEORIA MUZICII ESTE „TEORIE” SAU ESTE „MUZICĂ”? ABORDĂRI MUZICOLOGICE ȘI DIDACTICE

Ion GAGIM, Doctor habilitat, Professor,
Alecu Russo Balti State University

Motto: *Theora* (gr.) – contemplanare (contemplation)

Abstract. *The communication is dedicated to the musicological training of students for the perception and realization of the essence and contents of the current conception of musical education/training in the Republic of Moldova. One of the basic precepts of the concept in question is the principle of thematism, which provides for the formulation of the study material not in theoretical-grammatical terms, but in musicological-semantic expressions (categories). Thus, the musicological training of teachers in the field of music education is an inherent problem of the university didactic process. The author has conceptualized, formulated and defined (characterized) a system of principles (10), which are the basis of the Dynamic Methodology course, as a field of training for students in the specialization "Didactics of musical disciplines" / specialty "Music".*

Key words: *music, music theory, musicology, dynamism, musical language, the language of music, musical grammar, "artistic" paradigm (of music).*

Introducere. Domeniul Educației muzicale (EM) în Republica Moldova se întemeiază pe un concept muzicologic, din care derivă cel metodologic-didactic. Anume în această ordine – de la muzică la didactică, și nu invers – a fost raționată și elaborată concepția EM. Care este acest concept muzicologic? „Este un mare paradox în faptul, că în încercările de a crea programe la educația muzicală se pretinde întemeierea pe pedagogia generală, estetică, fiziologie, psihologie, sociologie, dar în cea mai mică măsură pe legile muzicii însăși. Pe parcursul multor ani am tins să creez o concepție pedagogică, care s-ar naște din muzică și s-ar întemeia pe muzică”, scria la începuturile reformei educației muzicale compozitorul și muzicologul Dm. Kabalevsky.¹

Unul din preceptele de fond ale concepției educației muzicale este *principiul tematismului*, care prevede formularea materiei de studiu nu în termeni teoretici-grammaticali (*gamă, interval, acord, nuanțe dinamice* etc.), ca în programa tradițională, ci în expresii (categorii, „idei”) muzicologic-semantică (*intonția, melodia, imaginea muzicală, dramaturgia, dezvoltarea muzicii, forma* etc.). Astfel, dimensiunea teoretică a disciplinei EM apare sub două aspecte: *cunoștințe particulare și cunoștințe-cheie*, similar noțiunilor *limbajul muzical* (aspectul tehnic) și *limbajul muzicii* (aspectul artistic). Prin aceasta, se urmărește tratarea/înțelegerea și percepția/trăirea muzicii nu pe planul gândirii muzical-teoretice „înguste”, ci pe cel al gândirii muzicologice

¹ Sursă: <https://infopedia.su/29x137c4.html>

„largi”, deschisă spre lume / viață / spiritualitate. Muzica vorbește prin elementele ei, de aceea trecerea, în studiul și înțelegerea muzicii, de la *limbajul muzical* la *limbajul muzicii*, adică de la „static-tehnic” la „dinamic-artistic” este o problemă de ordin principal în contextul domeniului în cauză.

Însă, lucru important: muzica vorbește nu numai în totalitatea formelor ei (ca piese închegate), ci și la nivel de fiecare element, din care se alcătuiește: *sunet-ton, interval, motiv, melodie, mod, acord-armonie, măsură, metru, ritm, tempo, timbru, intensitate...* Toate acestea sunt vii, au glas – glas muzical-artistic. Care este el? Cum să-l descoperim? Cum să avansăm în procesul de studiu de la *limbajul muzical* („gramatica” muzicală), la *limbajul muzicii* („vorbirea” muzicală)? Un text muzical, precum și fiecare constituent al lui, conține ceva mai mult, decât este el în varianta lui tehnic-gramaticală, formal-constructivă. Ce este acest „ceva mai mult”, pe care îl conține în sine fiecare element al limbajului muzical?

În conformitate cu aceste raționamente și în acest scop a fost conceput cursul universitar *Introducere în muzicologie* la anul întâi, licență, și în așa mod (dar aprofundat, conform cerințelor regulamentului) este conceptualizat cursul universitar *Muzicologia dinamică* la ciclul doi, master. Practica demonstrează că fără o pregătire muzicologică, fie elementară, profesorii de educație/instruire muzicală nu realizează adecvat tematismul/conținuturile disciplinei/disciplinelor de specialitate.

Muzicologia dinamică – o „știință artistică”

Paradigma *artistică* a studiului teoretic al muzicii, elaborată de autorul acestei comunicări conform postulatelor expuse mai sus, își află realizare practică în baza unor principii muzicologice și didactice, care stau la baza predării / însușirii cursului *Muzicologia dinamică*, formulate, definite și caracterizate în felul următor:

Principiul dinamic rezidă în tratarea muzicii ca fenomen temporal-procesual. Evidențiem principiul în cauză ca definitoriu și fundamental în studiul muzicii. Totul, din ce se alcătuiește ea ca limbaj – în fiecare din elementele ei, și ca formă – în fiecare din structurile ei, se află în mișcare-acțiune, aducându-și aportul la constituirea discursului sonor.

În practica și știința muzicală noțiunea de „dinamic” se aplică (tratează), în fond, sub două aspecte: *intensitatea* sunetului/sonorității, exprimată în termenii respectivi *forte, piano* etc., precum și cu referire la natura muzicii ca artă *temporală, procesuală*, mișcarea fiind caracteristica ei fundamentală – sunetul, din care se alcătuiesc creațiile ei, precum și creațiile înseși, se mișcă în timp, ca discursuri. Însă fenomenul „mișcării”, „acțiunii/interacțiunii”, „pulsăției”, „întinderii-planării”, „încordării/tensiunii”, „magnetismului”, sub diferite forme și expresii, se produce pe întreg cuprinsul pânzei sonore a creației muzicale, atât în ansamblul ei, cât și la nivel de fiecare element. Fiecare termen în muzică se prezintă în mod inerent ca dinamic și schimbător – mai degrabă ca o coexistență de tendințe contradictorii, decât ca legi imuabile „statice” cu titlul de „adevăr suprem”. Procese dinamice pronunțate se produc în special în rezultatul conlucrării elementelor limbajului muzical. Astfel, pe spațiul unei creații muzicale, la nivelul diferitelor ei planuri și structuri, își fac prezența un șir de **tipuri de dinamism:**

Dinamism cinetic, ca mișcare-proces. Acest tip de dinamism este de natură obiectivă, manifestându-se sub două aspecte: a) ca mișcare fizică a sunetului în timp

(sunetul / sonoritatea are o anumită durată) și în spațiu (sunetul se propagă în aer); b) ca mișcare fizică în timp a discursului sonor (a lucrării muzicale, ca atare).

Dinamism intrasonor, creat de diversele relații dintre sunetele muzicii – de înălțime, de durată, de intensitate ș.a. Una din categoriile muzicii de acest gen este, de exemplu, *modul muzical* ca sistem de elemente (tonuri), aflate în subordonare „tensiională” (de atracție-respingere, încordare-destindere între treptele stabile și cele instabile etc.).

Dinamism interior, ca tensiune auditiv-senzitivă. Acest tip de dinamism este de natură „subiectivă”, deoarece se raportează la auz / simț – reacția psihofiziologică auditivă (și emoțională) la sunetul / sonoritatea muzicii.

Dinamism acustic, creat de intensitatea sunetului/sonorității muzicale: *forte, piano* etc.

Dinamism exterior, care include în sine (se referă la) dinamismul acustic și la cel cinetic, or în ambele cazuri procesele se desfășoară pe partea „exterioară” a muzicii: mișcarea, ca atare, și puterea/intensitatea sunetului.

Dinamism pe verticală, care ține de procesele generate de înălțimea sunetului: *tonul, intonația, melosul / melodia, modul, armonia, tonalitatea* etc., care poartă un caracter *vertical* (tensiunea creată de sunetele de diferită înălțime, care alcătuiesc melodia și acordurile), dar și *volumetric, sferic* (tensiunea creată de atracția-respingerea tonurilor, care alcătuiesc modul, acesta apărând ca un sistem „solar”, cu tonica în centrul său, înconjurat de celelalte tonuri-„sateliți”, care îl alcătuiesc).

Dinamism pe orizontală, care se referă la procesele generate de durata sunetului: *metrul- pulsația, ritmul, tempoul, forma* cu constituențele ei ș.a., și care poartă un caracter rectiliniu.

Dinamism intonațional, generat de înlănțuirea (=intrarea în „reacție”) a tonurilor pe linia logic-muzicală (expresiv-in-tensională) a derulării lor. Intonația muzicală / intonarea muzicii presupune „intrare în ton” sub aspectul de vibrație-energie (*tonus*) a acestuia.

Dinamism interpretativ, care se produce pe planul percepției și al redării – în baza textului, dar și a procedurilor specifice instrumentale/vocale – a tensiunii (pulsației/energiei) pe linia desfășurării discursului muzical.

Dinamism auditiv, care se manifestă sub formă de auzire-receptare a muzicii / creației muzicale ca *forță energetică*.

Dinamism specific-muzical, exprimat în cele trei tipuri de bază (pentru această formă a lui), menționate mai sus: *exterior* (ca mișcare cinetică și ca intensitate sonoră), *interior* și *intrasonor*.

Dinamism arhitectonic, generat de ritmul formei lucrării muzicale, creat de raporturile de subordonare dintre elementele ei structurale (parte – întreg, episoade principale – episoade secundare, intermedii, preludii, interludii etc.)

Dinamism universal (total). Fenomenul dinamic impregnează întregul spațiu sonor al muzicii/creației muzicale, fiind prezent de la planul ei de ansamblu la nivelul fiecărei celule.

Dinamism global – încadrarea fenomenului muzical în paradigma epistemologiei moderne prin abordarea universal-dinamică a existenței (e vorba de dinamismul universal al realității obiective existențiale, exponent direct al căreia este sunetul

muzical). Dinamismul global este propriu viziunii științei moderne asupra tuturor fenomenelor existenței, ale vieții, ale naturii, ale omului și conștiinței sale.²

Muzicologia dinamică se bazează pe categorii, care redau mișcarea (=calitatea), nu structura (=cantitatea) elementelor muzicii. Astfel, noțiunile-cheie, care constituie dicționarul specific al abordării dinamice a muzicii, sunt: *încordare / tensiune, destindere, gravitație, tendință, atracție-respingere, rezolvare, conjugare, înlănțuire, subordonare* (a sunetelor / acordurilor), *mișcare-frânare, stabil-instabil* ș.a. Tratarea în cauză se sprijină pe noțiuni, care scot în evidență conținutul energetic al proceselor, care se produc în muzică în fiecare moment al desfășurării ei – de la construcțiile semantice primare (*motiv muzical*) la cele de ordin superior (*formă-arhitectonică*), atât pe direcția orizontală a pânzei sonore, cât și pe cea verticală. Or, anume aceste procese, care impregnează muzica, construiesc conținutul și forța ei inegalabilă de expresie.

Fiecare element al muzicii (începând cu *sunetul / tonul*), dar și diversele îmbinări ale elementelor, care alcătuiesc, prin angrenaj, structuri mai ample (*melodia, ritmul, modul, armonia, tempoul, forma* etc.), muzicologia dinamică le tratează în forma lor vie, dinamică, energetică. *Tonul* este „tonus” (forță / energie: „a intona” nu înseamnă altceva decât „a intra în ton”, în energia lui); *intervalul* este „relație”,³ (iar relația nu este altceva decât „atitudine”, „comunicare” – sunetele nu doar se înșiră în lanț unul lângă altul, dar „inter-comunică” în cadrul unui proces ascuns de „inter-conjugare”); *melodia* este o co-relație de sunete, o „arcă”, un fir integrat-unitar pe care se „șes” intim sunetele ei și unde primul sunet „știe” de ultimul, iar ultimul „știe” de primul, așteptându-l; *modul* este un puternic „câmp gravitațional” alcătuit din relații de subordonare dintre tonurile constituente, care „magnetizează” auzul; *metro-ritmul* nu este o înșiruire mecanică („teoretică”) de valori de note, ci o linie energetică vibrator-pulsatorie, „zvâcnitoare”, care pune în acțiune „ascunsă” ritmurile „ascunse” ale psihicului/organismului etc.

Principiul relațional. Muzica, deși este alcătuită din sunete, o alcătuiesc nu sunetele în sine, ci relațiile dintre ele – ceea ce se întâmplă cu ele, cum sunt îmbinate, combinate, construite. Relație este „atitudine”, „emoție” (element viu-uman). Relațiile în muzică sunt de natură diversă – de înălțime, de durată, de intensitate, de tempo ș.a.m.d. Ele se manifestă pe toate planurile pânzei muzicale. De exemplu: un sunet înalt, urmat de unul grav, produce o senzație (imagine artistică, idee, asociație etc.) diferită, în raport cu varianta inversă – un sunet grav, urmat de unul înalt; un sunet lung, urmat de unul scurt, produce o senzație (imagine artistică, idee, asociație etc.) diferită, în raport cu varianta inversă – un sunet scurt, urmat de unul lung ș.a.m.d.

Principiul funcțional. Elementele limbajului muzical – *melodia*, prin diversele ei forme, *ritmul*, prin multiplele sale structuri, *metrul*, prin felurile sale variante, *tempoul*, prin varietățile sale, *dinamica*, cu întreaga sa paletă de nuanțe etc. – exercită anumite roluri sau funcții artistice în cadrul alcătuirii și funcționării lucrării muzicale. De exemplu: *Staccato* exercită un anumit rol / o anumită funcție în redarea unei

² Problema în cauză o tratăm în detalii în capitolul *Muzica și lumea nouă a științelor* al volumului: Ion Gagim. *Studii de muzicologie*. [Chișinău]: S. n., 2017. (Tipogr. „Indigou Color”), p. 3-16.

³ Inter+val = relația dintre două „valuri” (dintre două tonuri, tonul fiind „val” – vibrație / undulație).

anumite idei, a unui anumit mesaj. Și acest rol este de a distanța (îndepărta/separa) sunetele unul față de altul. *Legato*, însă, exercită un alt rol/o altă funcție redând, astfel, o altă idee, un alt mesaj. Și acest rol este de a apropia (chiar de a împreuna) sunetele în derularea lor. (*Legato* s-ar asocia cu „dă mâna”, iar *staccato* – cu „stai acolo”).

Principiul organismic. O lucrare muzicală nu este de tipul unui „mecanism”, ci al unui „organism”. Fiecare element din care se compune exercită o funcție, după cum am menționat, participând la desfășurarea discursului muzical. O lucrare muzicală nu este dată „de-a gata” (cum este un tablou, de exemplu), ea se dezvoltă treptat, crește sunet cu sunet, „celulă” cu „celulă”, ca un organism viu. Dezvoltarea ei începe cu primul sunet, care, împreună cu alte sunete, alcătuiește primul motiv muzical, acesta apărând ca un „germene” („nucleu”) din care „crește” (se dezvoltă) întreaga creație muzicală. Un exemplu concludent în acest sens este *Simfonia a V-a* a lui L. v. Beethoven cu cunoscutul ei motiv de început, din care se dezvoltă întregul conținut al primei mișcări a creației și care se repetă, sub diferite forme, pe întreg parcursul ei. Un alt exemplu este prima intonație care alcătuiește tema principală a primei părți a *Simfoniei 40* a lui W. A. Mozart (*mi bemol - re - re*), care se repetă inițial de trei și care pe parcursul lucrării revine în variante dintre cele mai diferite de circa 100 de ori. Cunoscutul biolog Denis Noble în cartea sa „The Music of Life. Biology Beyond the Genome” („Muzica vieții. Biologia de dincolo de gene”) compară organismul cu o „orchestră fără dirijor”. Organismul crește, se dezvoltă, se constituie în timp ca o creație muzicală, afirmă autorul. El a publicat o carte cu titlul „Logica vieții”, dar în noua ei variantă a înlocuit cuvântul „logica” cu cel de „muzica”, afirmând că organismul uman funcționează și se dezvoltă după legile muzicii, și nu ale logicii. Astfel, muzica și organismul se fondează pe aceleași principii ale constituirii și funcționării lor.

Principiul conversiunii. Prin „conversie” se subînțelege schimbarea naturii unui lucru, transformarea a „ceva” în „altceva” prin menținerea esenței fenomenului respectiv. De exemplu, trecerea unui lucru de la starea statică la starea dinamică (de mișcare, de acțiune), trecerea de la „substantiv” la „verb”: *floare* și – *înflorire*; *viață* și – *viețuire*, *dragoste* și – *îndrăgostire* etc. În muzică acest principiu se manifestă în momentul trecerii textului scris al muzicii în sunarea ei reală: notele devin sunete, partitura ia formă de intonare, de interpretare. Respectarea acestui principiu în studiul muzicii presupune determinarea calității „artistice” (conținutului „viu”) al elementului muzical studiat. Procesul e similar cu cazul când într-o creație muzicală, la analiza ei, se determină rolul artistic al constituentelor ei. Acestea, din structuri „tehnice”, „gramaticale”, sunt convertite în „mijloace de expresie muzicală”, care, prin caracterul lor evocator („grăitor”), creează imaginea artistică a lucrării.

Principiul metadomenial. Muzica, în general, precum și elementele limbajului ei, în particular, exprimă, pe lângă sensul propriu-muzical, conținuturi (idei) din afara (*meta*) domeniului ei. De exemplu: *Ritmul* muzical este derivatul ritmurilor nenumărate ale naturii – zi-noapte, săptămâni-luni-ani, patru anotimpuri, care revin ritmic, dar și ale organismului – pulsul sanguin, respirația ș.a. *Metrul* se asociază cu mișcarea pașilor. *Fortissimo* – cu un fenomen puternic, îngrozitor; *piano* – cu ceva „apropiat” sufletește, cu o stare intimă. *Intervalul*, ca relație, are o largă corespondență în viață, care o alcătuiesc nu oamenii luați în sine, ci relația dintre ei (de dragoste, de prietenie, de invidie, de ură) etc. Când intenționăm să analizăm (explicăm, descriem) o creație

muzicală pentru a-i determina conținutul, ieșim în afara sensului ei specific muzical și recurgem la asociații din viață, la echivalente din diferite domenii ale gândirii umane: *estetică* – „melodie frumoasă”, „sunet argintiu”; *filosofie* – „muzică cosmică”, „muzică eternă”, „universul ca muzică”; *religie* – „muzică sacră”, „cântec îngeresc”, precum și din alte genuri de artă: *poezie* – muzica vocală, „poetica” muzicii; *literatură* – libret; *teatru* – „dramaturgie muzicală”; *artă plastică* – „imagine muzicală”; *dans* – muzica de dans ș.a. Un domeniu aparte, la care se face referință în determinarea conținutului creațiilor muzicale, este *psihologia*, or în acest caz se apelează frecvent la noțiuni din această știință: emoții, sentimente, stări/dispoziții sufletești, trăiri, atmosferă (sufletească), caracter al muzicii etc.

Principiul reflecției. Muzica cuprinde întregul spectru al proceselor psihice: imaginația, atenția, voința, memoria ș.a. Un rol distinct în realizarea activității muzicale, sub toate formele ei, o are sfera intelectuală. Muzica este nu numai trăire, ci și gândire (reflecție). Iar în studiul teoretic al muzicii reflecția, judecata, raționarea, conceptualizarea constituie baza acestei preocupări. În parcurgerea activității în cauză este important nu doar „a cunoaște” elementele, procesele, legile care alcătuiesc și guvernează muzica, definite prin noțiunile respective, ci și, în mod esențial, a le „înțelege” esența și efectul muzical, a pătrunde în conținutul lor comunicațional (care ne transmite, prin ele însele, o idee, o informație artistică). Reflecția asupra proceselor, care au loc în muzică, conduc la pătrunderea în esența ei, la conștientizarea rolului, pe care acestea îl exercită în constituirea mesajelor, pe care ni le comunică creațiile ei.

Principiul euristic. Descoperirea noului („descifrarea tainei”), ca rezultat al căutărilor și trăirilor, este parte de nedespărțit a activității de „a face muzică” sub toate formele ei. Acțiunea în cauză are un rol edificator și în studiul teoretic al muzicii. Examinarea „cercetătoare” a esenței elementelor limbajului muzical, „căutarea” și „descoperirea” particularităților lor creatoare (ca participante la construirea discursului muzical) produce o satisfacție intelectuală și afectivă specifică, care mărește interesul celui care studiază. Or euristica este o îmbinare a efortului căutării și a bucuriei revelației, a „mirării” descoperirii. Prin abordarea euristică are loc re-descoperirea muzicii din perspective neașteptate, crearea unei noi impresii/viziuni asupra ei. Euristica (descoperirea) are tangență directă cu fenomenul creației, care este inerent domeniului muzical în toate formele sale.

Principiul experiențial. Deoarece muzica este un fenomen practic, de natură sonoră și auditivă, studiul materiei teoretice, prin subiectele care o alcătuiesc, urmează a fi trecută prin auzul și simțirea propriei ființe. Cercetarea teoretică a elementelor ei constructive, a structurilor și proceselor care au loc în ea – *sunetul* (cu multiplele lui variante de *înălțime*, *durată*, *intensitate*), *intervalele*, *motivul* și alte structuri ale sintaxei muzicale, *acordurile* în varietatea lor etc. – va fi îmbinată cu „probarea” lor auditivă. Astfel, ele vor fi receptate în forma lor sonoră, conform naturii muzicii. Muzică, în afara trecerii prin experiența vie a omului, nu există. Numai în acest caz ea se deschide ca o lume aparte, cu sensurile ei specifice, cu calitățile și logica proprie. O adevărată teorie a muzicii există atunci, când este alimentată și atestată de experiența vie a celui care o studiază.

Principiul concentric. Limbajul muzical este alcătuit dintr-un șir indefinit de elemente și legi/reguli, prin care ele se îmbină, combină, asociază, disociază etc. De exemplu: elementul *melodic* se înlanțuie cu cel *ritmic* pentru a crea *melodia* ca atare;

însușirea de *durată* a sunetului se descompune (ramifică) în respectivele valori de note – *doimi, pătrimi, optimi* etc. Însă toate elementele limbajului muzical, precum și proce-sele, care le pun în acțiune, alcătuiesc un *sistem unitar*. Toate constituentele muzicii întrețin legături de diferit gen între ele ca verigile unui lanț neîntrerupt, unde o verigă e prinsă de alta sau derivă din alta. Aceasta se întâmplă, deoarece elementele ei își află geneza într-un singur punct („izvor”), care este elementul ei prim – sunetul, acesta ramificându-se sub diferite și multiple forme, alcătuind un unitar și imens „pom” cu numele de „muzică”. De exemplu, elementul *ton/sunet* ne conduce la (și creează) ele-mentele *melodie, armonie, interval, acord, motiv, gamă, tonalitate* ș.a., or toate acestea își află începutul în una din însușirile sunetului/tonului – *înălțimea* lui. În procesul de funcționare în creația muzicală aceste elemente fuzionează cu cele provenite din *durata* sunetului – *metrul, ritmul, tempoul* etc., precum și cu cele derivate din *intensitatea* lui – *forte, piano* etc. Astfel, toate elementele muzicii alcătuiesc un tablou de natură concentrică. Conceptualizând muzica în această formă (unde „ceva” derivă din „altceva” și unde „totul” este legat cu „totul”), ea ne apare în conștiință și este percepută-înțeleasă ca un univers specific, cu propriile legi și mesaje, unitar în forma și funcționarea sa, unde elementele lui interacționează, impulsionându-se reciproc și creând, prin energetica lor, viața ei reală, propusă auzului și spiritului nostru.⁴

Concluzie. Problema relației „text – sonoritate”, respectiv, „limbajul muzical – limbajul muzicii” în studiul (cunoașterea, receptarea și înțelegerea) muzicii este una fundamentală în procesul de educație/instruire muzicală. Ea se referă la aspectul muzi-cologic (teoretic-conceptual) al artei sonore. Realizarea materiei de studiu la educația muzicală, precum și la disciplinele școlilor de muzică, ține de nivelul de pregătire al cadrelor didactice pe această dimensiune a fenomenului muzical. Efectul formativ-educativ al muzicii se produce la nivel adecvat nu prin cunoașterea (studierea) muzicii „pe suprafață” (după formula „despre muzică”), ci prin pătrunderea – atât sub aspect intelectual (ca înțelegere), cât și afectiv (ca trăire) – în „interiorul” muzicii, în substanța ei proprie, unde fiecare element din care se compune ne comunică sensuri spirituale.

Bibliografie:

1. Ion Gagim. *Ce este muzica și cum s-o înțelegem*. [Chișinău]: S. n., 2019. (Tipogr. „Indigou Color”).
2. Ion Gagim. *Dicționar de muzică*. Editura „Știința”, Chișinău, 2009.
3. Ion Gagim. *Muzica. Descifrarea tainei*. Editura „ARC”, Chișinău, 2021.
4. Ion Gagim. *Psihologia elementelor muzicii*. În: Ion Gagim. *Dimensiunea psiho-logică a muzicii*. Editura „Timpul”, Iași, 2003, pp. 176-264.
5. Ion Gagim. *Studii de muzicologie*. [Chișinău]: S. n., 2017. (Tipogr. „Indigou Color”).
6. Ion Gagim. *Știința și arta educației muzicale*. Editura „ARC”, Chișinău, 2007.
7. YouTube. Canalul Ion Gagim: <https://www.youtube.com/channel/UCuLUREFWviVoORW9fM2-eCg/videos>

⁴ Principiul concentric străbate conceptul și conținutul dicționarului de muzică (care cuprinde circa 1200 de cuvinte și îmbinări de cuvinte) al autorului acestei comunicări, unde în cadrul expunerii fiecărui termen muzical sunt incluse și indicate cu caractere italice termenii îngemănați cu acesta. (Ion Gagim. *Dicționar de muzică*. Editura Știința, Chișinău, 2008).

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH THE MUSIC AUDITION SHEET DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE A ELEVILOR PRIN INTERMEDIUL FIȘEI DE AUDIȚIE MUZICALĂ

Eugenia Maria PAȘCA, PhD, Professor,
National University of Arts "George Enescu" Iasi, Romania

***Abstract.** One of the defining characteristics of man, the oldest and most comprehensive, is being a rational being, reason being the specifically human quality that gives strength, value and direction to life. Thinking as a psychic process represents man's ability to introduce order, rationality into world events. It is no coincidence that studies of reason in general and thinking in particular have always fascinated scientists, starting with the great philosophers of antiquity, up to recent research in the field of cognitive psychology.*

***Key words:** music education, audition, critical thinking*

1. Introducere

În jurul acestui proces psihic gravitează întreaga dezvoltare a omului și a societății. Conform opiniilor unor specialiști:

1. „gândirea este trăsătura distinctivă cea mai importantă, definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale;
2. gândirea produce modificări de substanță în informațiile cu care operează;
3. gândirea antrenează toate celelalte disponibilități și mecanisme psihice (pe lângă cele cognitive, și pe cele afective – Gândirea orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice 5 gândirea are capacitatea de a introduce propriile produse, idei, concepții, teorii în circuitul informațional, devenind un declanșator al unor noi procese intelectuale, motivaționale, volitiv – reglatorii);
4. gândirea orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice;
5. gândirea are capacitatea de a introduce propriile produse (idei, concepții, teorii) în circuitul informațional, devenind un declanșator al unor noi procese intelectuale”⁵.

Societatea contemporană, care are multe dintre caracteristicile societății deschise, reclamă utilizarea gândirii critice ca modalitate de adaptare rapidă și eficientă la schimbările din societate, pentru adoptarea deciziilor ce trebuie luate. În educația oamenilor din societatea bazată pe cunoaștere, cele mai importante teorii care au avut un impact puternic în școală au fost cele emise de Jean Piaget, Gregory Bateson, Edgar Morin și Edward de Bono.

Jean Piaget (1896 – 1980), biolog, psiholog, fondatorul epistemologiei genetice, cunoscut în științele educației prin celebra teorie a psihogenezei operațiilor intelectuale, explică modul în care intelectul se construiește și reconstruiește prin interacțiunile cu mediul. Folosind observația ca principală metodă de cercetare, el descrie stadiile pe care gândirea le parcurge în evoluția sa pornind de la observarea propriilor săi copii și

⁵ Mihaela Voinea, Gândirea critică și școala postmodernă, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2010, p. 24, apud Mielu Zlate, 1999, p. 233-234

elevii din școlile primare. Piaget consideră copilul ca un om de știință curios care conduce experimente asupra lumii înconjurătoare, menite să determine formarea unor „scheme de acțiune” cu ajutorul cărora copilul asimilează noi informații ce duc la noi acomodări ale schemei.

Gregory Bateson (1904 – 1980) biolog, psiholog, sociolog, interpretează conceptul de gândire umană, interdependență, complexitate din perspectivă interdisciplinară. În studiile sale referitoare la mintea umană (*Către o minte ecologică*) el ajunge la concluzia că viața este alcătuită din procesele mentale care sunt interdependente. Această interdependență este deosebit de complexă și se referă la influențele pe care oamenii și lucrurile din jur o au asupra noastră și asupra lor. Gândirea noastră are la bază gândirea altui subiect cu care interacționăm.

Edgar Morin (1921) teoretician francez contemporan analizează necesitatea „reformei gândirii” în societatea de azi dominată de schimbări majore (globalizare, dinamism, complexitate). Reformarea gândirii în opinia sa constă în valorizarea gândirii prin interconexiune astfel încât întregul potențial al inteligenței umane să poată fi folosit la maxim. Aceasta presupune cultivarea a două atitudini fundamentale: o atitudine generală, capabilă să transfere și să realizeze analogii, conexiuni, să cultive îndoieli, și stăpânirea proceselor de contextualizare care presupune că orice întâmplare, informație și cunoștință este inseparabilă față de mediul cultural, social, politic natural.

Edward de Bono este autorul conceptului *gândirii laterale* care este utilă pentru a genera idei și abordări, în timp ce gândirea verticală este folositoare pentru a elabora. Gândirea laterală sporește eficiența gândirii verticale, oferindu-i mai multe opțiuni. Gândirea verticală sporește eficiența gândirii laterale dând o bună utilizare ideilor generate.⁶ Pentru a surprinde mai clar natura gândirii laterale, autorul sintetizează următoarele caracteristici:

- gândire laterală se ocupă cu schimbarea modelelor
- gândire laterală este o altă atitudine dar și o metodă de a folosi informațiile
- gândire laterală nu formulează judecăți
- gândire laterală este influențată direct de modul în care mintea procesează informațiile (dacă memoria perpetuează modele gândirea laterală le restructurează).

2. Gândirea critică

Gândirea critică pare a fi una dintre abilitățile-cheie care asigură succesul în societatea cunoașterii și comunicării. Mai mult, este una dintre competențele necesare în societatea contemporană alături de celelalte deprinderi indispensabile: comunicarea, capacitatea de decizie, de rezolvare de probleme etc. Conform DEX, termenul *critic* desemnează „care apreciază calitățile și defectele (unor oameni, stări, fapte, opere etc.)”⁷ Termenul de critic/critică s-a impus în filozofie exprimând, în sensul larg, mai mult „afirmarea unui spirit de exigență și rigoare și a unui principiu de reconstrucție teoretică”⁸.

Conceptul de gândire critică nu este unul modern. Sintagma de „gândire critică” derivă din două rădăcini grecești: „kritikos”, ce înseamnă a fi capabil să judeci, să discerni și termenul „kriterion” ce înseamnă norme de semnificație. Așadar, gândirea critică presupune a discerne judecăți pe baza unor norme în scopul determinării calităților

⁶ Mihaela Voinea, op. cit., p. 29

⁷ DEX, 1998, p. 241

⁸ Dicționar de filosofie, 1978, p. 165

și defectelor valorii de adevăr și de fals. Școala postmodernă este centrată pe formarea competențelor ca o soluție pentru a face școala mai eficientă, pentru a adapta nevoile elevilor și cerințele societății.

Așa cum remarcă Dan Potolea, tradiționalul curriculum național a fost obiectul unor critici severe datorită discrepanței dintre volumul de cunoștințe achiziționate de elevi și capacitatea de a integra cunoștințele achiziționate și de a le utiliza în diferite situații. De aceea, o alternativă la curriculumul național a fost curriculumul centrat pe competențe, în structura acestuia fiind înglobate cunoștințele, capacitățile și atitudinile. Acest tip de curriculum este cel care corespunde viziunii actuale despre rolul școlii și al formării cetățenilor într-o lume dinamică.⁹ **Caracteristicile gândirii critice:**

- formarea de către fiecare elev a unor păreri proprii, personale, eventual originale referitoare la o problemă;
- dezbateră responsabilă a ideilor și soluțiilor avansate de fiecare individ în mod individual sau în grup;
- alegerea rațională a unei soluții optime dintre mai multe posibile;
- rezolvarea de probleme în timp optim și cu eficiența scontată.

Gândirea critică are două dimensiuni esențiale:

1. *socială*, potrivit căreia învățarea și munca în colaborare determină construirea și manifestarea solidarității umane. Spiritul critic se formează și se dezvoltă numai prin confruntarea permanentă dintre indivizi; prin confruntarea propriilor valori cu ale celorlalți, prin compararea propriilor idei, concepții, idealuri cu ale celorlalți acestea capătă altă valoare, se cizelează prin intermediul interacțiunilor.
2. *pragmatică* – învățarea bazată pe dezvoltarea gândirii critice creează posibilitatea implicării plene a elevilor în activități pornind de la stârnirea curiozității acestora și continuând cu implicarea efectivă a lor în rezolvarea unor probleme autentice de viață.

Aceste două elemente se pliază perfect pe caracteristicile școlii postmoderne, pe cerințele actuale ale societății și pe dorințele elevilor. Abilitatea de a gândi critic presupune o anumită experiență de viață, un antrenament special în abordarea perspectivelor multiple, deschiderea spre nou și spre împărtășirea experiențelor proprii celorlalți membri ai grupului. Formarea abilității de a gândi critic presupune transformări pe mai multe planuri precum:¹⁰

1. trecerea de la personal la public (trecerea de la reacția primară, personală la exprimarea ei nuanțată într-o manieră adecvată în public);
2. trecerea de la heteronomie la autonomie (trecerea de la o credință că ceea ce este scris este adevărat, la posibilitatea de a te îndoii de adevărurile scrise, de a deduce alte adevăruri, chiar proprii, argumentându-le);
3. trecerea de la intuitiv la logic (fără a nega rolul intuiției trebuie să remarcăm că logica presupune un nivel mai profund al rezolvării tuturor problemelor cu care ne confruntăm. Pentru susținerea argumentelor trebuie să facem apel la logică);
4. trecerea de la o perspectivă la mai multe perspective. Un adevărat gânditor critic este cel care acceptă mai multe perspective de abordare a unei probleme conștientizând avantajele și dezavantajele fiecărei perspective.

⁹ Mihaela Voinea, op. cit., p. 35

¹⁰ Idem, p. 61

Pledoaria pentru gândirea critică are ca temei formarea elevului ca gânditor critic. Dacă societatea contemporană solicită competențe specifice unei societăți dinamice bazată pe producerea și gestionarea cunoașterii, este necesar ca încă din școală să îi ajutăm pe elevi să devină gânditori critici, adică să posede acele trăsături care să le permită selecția și interpretarea adecvată a informației în raport cu contextul și cu nevoile concrete.

Pentru aceasta este necesar ca însăși cadrele didactice să fie modele de gânditori critici, să dea dovadă de capacitate de selecție și interpretare a informațiilor, de capacitatea de (auto) reflecție și de capacitatea de a relaționa armonios cu diferite persoane. În predarea-învățarea pentru dezvoltarea gândirii critice specialiștii recomandă următoarele¹¹:

- trebuie găsit timp și create condiții pentru experiențele de gândire critică;
- elevii trebuie lăsați să speculeze;
- trebuie acceptată diversitatea de idei și păreri;
- trebuie promovată implicarea activă a elevilor în procesul de învățare – elevii nu trebuie să aibă sentimentul că riscă să fie ridiculizați;
- trebuie exprimate încrederea în capacitățile fiecărui elev de a gândi critic,
- trebuie apreciată gândirea critică.

Gândirea critică presupune:

- aplicarea conștientă a proceselor cognitive (comparare, clasificare, abstractizare, raționament inductiv, raționament deductiv, argumentare, analiza erorilor, analiza perspectivelor);
- realizarea de judecăți cognitive temeinice (investigarea realității analizate, luarea de decizii, rezolvarea de probleme, evaluarea critică);
- utilizarea gândirii critice în lectură (înțelegerea textelor lecturate, analiza textelor lecturate);
- utilizarea gândirii critice în scriere (identificarea unui subiect, formularea noțiunii, organizarea lucrării scrise, redactarea unui posibil cuprins, redactarea primei forme, revizuirea și rafinarea).

Richard Paul și Linda Elder, în 2001 au elaborat o stadialitate a dezvoltării abilităților de gândire critică:

- **Gânditorul nereflexiv** este cel care nu conștientizează rolul major al gândirii în existența și funcționarea individuală, lumea reală reducându-se la cea pe care o percepe;
- **Gânditorul prefigurat** conștientizează că utilizează anumite instrumente și procese ale gândirii, se concentrează pe problemele pe care le identifică în propria gândire și este dominat de propriile prejudecăți;
- **Gânditorul începător** încearcă să-și îmbunătățească abilitățile de gândire, însă fără a urma un anumit program, își identifică prejudecățile, înțelege că propriile puncte de vedere sunt influențate de factori specifici. Pericolele în care poate aluneca sunt dogmatismul și subiectivismul;
- **Gânditorul practicant** admite că gândirea poate fi exersată;
- **Gânditorul avansat** înțelege că modul în care gândește îi influențează calitatea vieții, utilizează eficient și consecvent instrumente și strategii de gândire, își exprimă argumentat punctele de vedere și își controlează emoțiile;

¹¹ Mihaela Voinea, op. cit., p. 61

- **Gânditorul de performanță** înțelege relația dintre gânduri, emoții, orientări și comportamente.

3. Etape de activitate didactică

A depăși egocentrismul și sociocentrismul în gândire, fiind capabil de auto-reflecție critică, principalul mediu în care gândirea critică se formează sistematic este școala. Fără a nega rolul familiei și al societății care constrâng la dezvoltarea acestei abilități, școala rămâne singura instituție preocupată direct și explicit de formare a competenței de a gândi critic. Pentru aceasta este necesară crearea unui anumit cadru de desfășurare a lecțiilor, ce constă în parcurgerea următoarelor etape: **evocarea, realizarea sensului, reflecția**. Aceste etape nu anulează momentele clasice ale lecției ci se suprapun în mod logic, integrat în structura lecției.

În etapa **evocării** se face apel la experiența elevilor pentru ca pe baza acesteia cadrul didactic să construiască împreună cu elevii noi conexiuni. Elevii sunt solicitați să își amintească ceea ce știu despre un subiect, temă sau o problemă ce urmează a fi predată – învățată. În funcție de specificul disciplinei această etapă se poate realiza printr-o anecdotă, o povestire, vizionarea unei scurte secvențe de film (propusă, adusă, pregătită chiar de elevi). În această etapă se urmăresc următoarele obiective: conștientizarea de către elevi a propriilor cunoștințe despre un subiect ce urmează a fi pus în discuție, implicarea activă a elevilor în activitatea de învățare, stimularea curiozității și interesului elevilor, motivarea angajării într-o situație de învățare autentică și eficientă.

În etapa **realizarea sensului** elevii vin în contact cu noile informații străduindu-se să înțeleagă sensul și semnificația acestora. Contactul elevilor cu informația nouă se face prin intermediul unor metode și mijloace didactice cât mai stimulative și mai apropiate de experiența lor de viață: lectura unui text, vizionarea unui fragment de film, o prelegere a unui invitat. Obiectivele pedagogice ale acestei etape sunt: menținerea interesului și sporirea implicării elevilor în activitatea de învățare solicitată încă din etapa evocării, încurajarea stimulării elevilor în stabilirea unor scopuri, să facă analize și sinteze, comparații, abstractizări și generalizări, ajungând treptat la o conceptualizare adecvată, susținerea efortului elevilor de a monitoriza propria înțelegere.

Reflecția este etapa în care elevii reconsideră (reconstruiesc) datorită noilor semnificații desprinse, ceea ce știu sau cred că știu. În această etapă se consolidează cunoștințele, se fac transferuri în alte contexte, se lărgeste perspectiva de analiză a diferitelor evenimente. Obiectivele pedagogice ale acestei etape sunt: exprimarea cu propriile cuvinte a noilor cunoștințe, reconstruirea unor scheme mintale mai flexibile, integrarea în propria experiență a cunoștințelor dobândite. Se observă că tot ceea ce se învață pleacă de la o experiență a elevilor și se întoarce la experiența lor dar la un alt nivel. Putem vorbi despre o evoluție în spirală a cunoștințelor, experiențelor, competențelor noastre.

Utilizare de către cadrul didactic a modelului bazat pe *evocare – realizarea sensului – reflecție* creează contextul favorabil pentru stabilirea unor scopuri pentru învățare, implicarea activă a elevilor în învățare, motivarea elevului pentru învățare, stimularea reflecției personale, confruntarea ideilor și opiniilor cu respectarea fiecăruia dintre acestea, încurajarea exprimării libere a tuturor opiniilor, ajutorarea elevilor în formularea propriilor întrebări și în cunoașterea răspunsurilor, procesarea informațiilor de către elevi, prin aceasta exersându-și gândirea critică. Una dintre modalitățile eficiente pentru încurajarea gândirii critice o constituie întrebările puse de profesori sau de elevi

unii altora. Înțelegerea poate fi facilitată sau potențată de natura și de modul în care sunt formulate și adresate întrebările. Pedagogul american N. M. Sanders propune o taxonomie a interogării care cuprinde mai multe tipuri de întrebări dispuse ierarhic (model inspirat de taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv elaborată de B. S. Bloom).¹²

TIPUL DE ÎNTREBARE	VIZEAZĂ	SOLICITĂ
6. Întrebări de evaluare	Să emită judecăți de valoare	Gândirea evaluativă
5. Întrebări analitice	Să „recompună” creativ întregii	Gândirea sintetică, divergentă și creativă, imaginația creativă
4. Întrebări aplicative	Să „desfacă” mental întregii informaționali	Gândire analitică, imaginație reproductivă
3. Întrebări interpretative	Să opereze teoretic sau practic cu informațiile devenite cunoștințe	Gândire acțională
2. Întrebări de transpunere	Să descopere conexiunile dintre fapte, evenimente, idei; să pătrundă (transforme) informațiile	Gândire speculativă critică Memorie + gândire factuală
1. Întrebări ce vizează nivelul literar al unui conținut	Informații exacte	Memoria și reproducerea

Fiecare tip de întrebare din schemă declanșează o suită de procese de gândire ce conduce spre o înțelegere mai profundă a unui conținut. Cele șapte tipuri de întrebări se pot folosi la orice vârstă, atât timp cât ele rămân în problematica vârstei specifice. Întrebările trebuie să-i invite pe elevi să își imagineze, să reflecteze, să creeze răspunsuri adecvate. Prin aceasta ei învață că gândirea lor are valoare, că niciodată cunoștințele nu sunt fixe, că ideile sunt maleabile exprimând punctele de vedere personale, valoroase.

Întrebările ce vizează nivelul literar al unui conținut sunt întrebările care solicită informații exacte și ale căror răspunsuri se găsesc în text sau în memoria elevului. Ele cer elevului să reproducă ceva ce a fost spus deja, contribuția lui personală fiind nesemnificativă. Multor elevi le plac astfel de întrebări pentru că nu îi solicită prea mult, creând o stare de confort psihologică teama de a greși fiind minimă. **Întrebările de transpunere** sunt întrebări care cer elevilor se transforme informațiile, să se transpună imaginar în situația descrisă în text și să descrie ceea ce simt, văd, aud, trăiesc. Transpunerea mintală și trăirea cognitiv-afectivă este un proces activ și creativ care-l angajează pe elev simulându-i gândirea și afectivitatea.

Întrebările interpretative sunt întrebări care solicită elevii se descompună conexiunile dintre fapte, evenimente, idei, stimulând gândirea critică și facilitând înțelegerea superioară prin interpretare. **Întrebările aplicative** sunt întrebările care oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme întâlnite în experiențele lor de învățare.

¹² Stan Panțuru, Instruirea în spiritul dezvoltării gândirii critice, Editura Psihimedia, Sibiu, 2003, p. 74-75

Întrebările analitice sunt întrebări care solicită elevii să identifice motivele unui personaj sau altul pe baza informațiilor pe care le dețin sau le găsesc în text. **Întrebările sintetice** sunt întrebări care solicită rezolvarea unor probleme în mod creativ pe baza unei gândiri originale. Ele permit elevilor să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor pentru a rezolva în mod creativ o anumită problemă.

Întrebările de evaluare sunt întrebări care solicită elevii se fac aprecieri și să emită judecăți de valoare despre faptele, evenimentele cu care vin în contact. Este vorba despre raportarea ideilor din text la convingerile și credințele personale ale elevilor și pe această bază, formularea unor înțelegeri de valoare. Prin faptul că angajează credințele și convingerile unei persoane, întrebările de evaluare personalizează înțelegerea și implicit procesul de învățare.

Ceea ce este important este faptul că pe măsură ce se trece de la întrebările literare spre cele evaluative, elevii se implică mai activ în construirea cunoștințelor. Implicarea mai activă în construirea sensurilor cunoștințelor sporește înțelegerea și favorizează gândirea critică. Asigurarea cadrului specific de predare – învățare – evaluare pentru dezvoltarea spiritului critic, prin intermediul etapelor evocare – realizarea sensului – reflecție, reprezintă un demers complex ce începe cu proiectarea, continuând cu organizarea și desfășurarea activității și finalizând cu evaluarea. Referindu-se la procesul planificării și proiectării unei lecții în spiritul principiilor, metodelor și tehnicilor privind dezvoltarea gândirii critice, Ion Al. Dumitru¹³ consideră că acesta cuprinde trei etape, respectiv trei tipuri de activități:

- activități desfășurate înainte de începerea lecției;
- activități în cadrul lecției propriu-zise;
- activități realizate după terminarea lecției.

Mușata Bocoș organizează aceste trei tipuri de activități într-o structură tabelară¹⁴. Semnificativă pentru proiectarea lecțiilor în spiritul exigențelor strategiei dezvoltării gândirii critice este maniera interogativă în care trebuie să lucreze profesorul.

ETAPA	ÎNTREBĂRI
	Înainte de începerea lecției
Motivația predării lecției	<p>Ce vizează ca obiective/competențe și în ce sens acestea se înscriu în profilul de formare al elevului conform actualei reforme curriculare din țara noastră?</p> <p>De ce este importantă, relevantă și valoroasă lecția?</p> <p>Cum este văzută ea în viziune sistemică?</p> <p>Cum se leagă de ceea ce elevii au învățat anterior și de ceea ce vor învăța?</p> <p>Cum dezvoltă această lecție gândirea critică a elevilor?</p> <p>Cum poate fi valorificată gândirea critică în lecție?</p> <p>Cum se raportează conținutul acestei lecții la experiența personală a elevilor, la interesele și aspirațiile lor?</p>

¹³ Ion Al. Dumitru, Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara, 2000, p. 122

¹⁴ Mușata Bocoș, Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, ediția a II-a revizuită, Editura Presa universitară clujeană, Cluj Napoca, 2002, p. 333

Obiectivele lecției	<p>Ce obiective cadru și specifice (pentru gimnaziu), respectiv competențe generale și specifice + atitudini și valori (pentru liceu) prevede programa disciplinei și ce obiective pot fi de dus și operaționalizate din acestea în spiritul dezvoltării gândirii critice?</p> <p>Ce comportamente observabile vor demonstra și ce „produse” vor elabora elevii?</p> <p>Ce cunoștințe își vor asimila elevii?</p> <p>Ce competențe vor demonstra elevii?</p> <p>Unde și cum vor opera elevii cu cele dobândite?</p>
Condiții prealabile	Care sunt achizițiile (cunoștințe, abilități, comportamente, competențe etc.) de care trebuie să dispună elevii pentru a putea realiza în condiții de calitate și a fi eficientă nu activitate de învățare?
Strategie-metodologie	<p>În ce variantă de strategie didactică va fi proiectată și realizată lecția?</p> <p>Ce metode și tehnici vor fi utilizate și în ce etape ale cadrului ERR?</p>
Evaluare	Care vor fi dovezile că elevii au achiziționat ceea ce ne-am propus/ că s-au produs în elevi schimbările vizate?
Managementul resurselor materiale și al timpului	<p>De ce condiții și resurse didactico-materiale și de timp trebuie să dispunem pentru a organiza experiența de cunoaștere și învățare a elevilor?</p> <p>Cum vor fi gestionate resursele materiale și cele temporale în cadrul activității?</p>
Lecția propriu-zisă	
Evocare	<p>Cum pot fi implicați mai eficient elevii în lecție din punct de vedere motivațional?</p> <p>Cum vor fi orientați să formuleze întrebări și să stabilească scopuri pentru învățare?</p> <p>Cum vor fi ajutați să își examineze și chestioneze achizițiile anterioare?</p>
Realizarea sensului	<p>Cum va fi abordat și studiat noul conținut de către elevi?</p> <p>Cum își vor gestiona și monitoriza înțelegerea lui?</p> <p>Cum va funcționa feedbackul operațional la nivel de elev, de microgrup, de clasă, de profesor?</p>
Reflecție	<p>Ce concluzie ar trebui trasă din această lecție (conștientizarea achizițiilor)?</p> <p>Cum se vor integra noile achiziții în cele precedente și cum va fi controlat conștient acest proces?</p> <p>Cum vor utiliza elevii noile cunoștințe? Cum vor opera cu ele?</p> <p>Spre ce alte cunoștințe sau activități îi poate conduce pe elevi lecția/ activitatea parcursă?</p> <p>Cum vor fi îndrumați să caute informații suplimentare, soluții, rezolvări noi?</p>
După lecție	
Extindere	<p>Ce ar trebui să facă elevii după terminarea lecției pentru a-și consolida cunoștințele?</p> <p>Ce alte lucruri pot fi învățate pornind de la tematica și experiența de învățare oferite de lecție, ce achiziții pot dobândi elevii?</p>

4. Concluzii

Algoritmul de lucru aplicat în utilizarea fișei de audiție se pliază pe taxonomia lui Bloom care vizează nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al sintezei și al evaluării. În ceea ce privește nivelul cunoștințelor, exercițiile sau sarcinile de lucru prezente în fișe vizează rememorarea informațiilor despre compozitor, a principalelor evenimente din viața acestuia și a elementelor de limbaj specifice epocii în vederea corelării acestora cu epoca muzicală din care face parte lucrare audiată, localizarea și identificarea elementelor de limbaj ce trebuie supuse discuției sau analizei, organizarea informației despre elementele de limbaj pentru a avea o imagine completă a creației muzicale, cercetarea prin comparație a două lucrări muzicale pentru a vedea elementele comune sau elementele diferite, descrierea elementelor de limbaj (de exemplu mersul melodiei, ambitusul, desenul ritmic, tipul de scriitură utilizat de compozitor în lucrarea respectivă).

Nivelul înțelegerii presupune o succesiune de sarcini care antrenează elevii în activități de rezumare (prezentarea informațiilor despre o lucrare muzicală sau despre un element de limbaj care primează într-un fragment), de aplicare (compararea elementelor de limbaj între ele în cadrul aceleiași lucrări muzicale sau în cadrul unor lucrări diferite din aceeași perioadă istorică sau din perioade istorice diferite), de transformare (modificarea anumitor elemente pentru a schimba sensul inițial gândit de compozitor: de exemplu schimbarea finalului unui fragment din tonalitate majoră în tonalitate minoră sau invers, schimbarea caracterului unei melodii, schimbarea unui tempo, a unor nuanțe etc.), de decodificare, de înțelegere a mesajului pe care compozitorul dorește să-l transmită prin intermediul creației sale.

Nivelul aplicării denotă capacitatea elevului de a analiza elementele de limbaj, de a le interpreta, clasifica, de a formula anumite concepte, dar și de a investiga evenimente, fapte, atitudini din epocă sau din viața compozitorului, elemente desprinse din textul creației sau din programul ei (în cazul lucrărilor programatice), pentru a găsi puncte de vedere comune sau diferite ce pot fi acceptate sau combătute.

Nivelul analizei presupune operații de gândire asociativă (prin punerea în relație a unor idei muzicale care poartă același mesaj dar au fost create în perioade istorice diferite sau a două lucrări ale căror elemente de limbaj trebuie analizate prin comparație), gândire creativă și imaginativă (când elevii sunt puși în postura de compozitori, elaborând variante ale unei melodii sau variații dinamice și agogice pentru a schimba caracterul sau semnificația unei lucrări muzicale), operații de simulare (atunci când sunt invitați să se transpună în pielea unor personaje sau chiar a compozitorului și a propune soluții diferite pentru realizarea unor aspecte ce țin de programul de la baza creației muzicale sau de o anumită concepție a publicului în cazul anumitor creații care nu au avut succes la prima lor prezentare etc.).

Nivelul sintezei se referă la luarea unor decizii individuale sau de grup, sintetizarea informațiilor și argumentelor, formularea unei ipoteze rezonabile și enunțarea concluziilor, datorită profesorului fiind aceea de a formula corect sarcinile de lucru.

Nivelul evaluării urmărește criticarea, enunțarea concluziilor și compararea deciziilor cu rezolvarea problemei tratate. Există multiple posibilități de a conceptualiza tipurile de sarcini, important este ca elevii să fie antrenați în experiențe de învățare semnificative, care să le deschidă noi și diverse perspective de interpretare a elementelor de limbaj și să-i conducă la o înțelegere mai profundă a creațiilor muzicale.

Bibliografie:

1. Apostol, P., Banu, I., Becleanu, A., (1978), Dicționar de filosofie, Editura Politică, București
2. Bălan, G., (1966), Înnoirile muzicii, Editura Muzicală, București
3. Bălan, G., (1988), Cum să ascultăm muzica, Editura Humanitas, București
4. Bălan G., (1965), Sensurile muzicii, Editura Tineretului, București
5. Bălan G., (1963), O istorie a muzicii europene, Editura Albatros, București
6. Bocoș, M., (2002), Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, ediția a II-a revizuită, Editura Presa universitară clujeană, Cluj Napoca
7. Dumitru, I., Al., (2000), Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara
8. Panțuru, S., (2003), Instruirea în spiritul dezvoltării gândirii critice, Editura Psihomedica, Sibiu
9. Paul, R., Elder, L., (2001), Critical Thinking Skills: Practical Tools for Rational Thinking and Deep Analysis to Boost Your Brainpower. Adopt Logic Strategies to Find Intelligent and Effective Solutions to Challenges, Kindle Edition
10. Voinea, M., (2010), Gândirea critică și școala postmodernă, Editura Universității Transilvania, Brașov
11. Zlate, M., (1999), Psihologi mecanismelor cognitive, Editura Polirom, Iași
12. DEX, (1998), Editura Univers Enciclopedic, București

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF ARTISTIC EFFICIENCY BY PROMOTING A PROGRESSIVE VISION IMPLEMENTAREA CONCEPTULUI EFICIENȚEI ARTISTICE PRIN PROMOVAREA UNEI VIZIUNI PROGRESISTE

**Tatiana BULARGA, PhD, Associate Professor,
Alecu Russo Balti State University
Mariana VACARCIUC, PhD, Associate Professor,
Ion Creanga State University, Chisinau**

***Abstract.** In our research we proceed from the reality that the artistic activity differs much from other human activities through its ontological specifics, which requires taking into account the opportunities and challenges that arise in individual potential manifestation of the child, act that expresses by transposing the theoretical prescriptions into practical actions indisputable by the presence of emotional-affective reactions, by developing projects and logistical maps of action, is not waiting for certain stimuli coming from outside, but by enhancing the artistic intentions and decisions of child – subjects of education. In the process of artistic perception in instructive and formative actions is identified with the educative action itself. The considerable weight rests on the participative state kid to the design, development and evaluation/self-evaluation (through prescription of individual behavioural maps, anticipating practical actions, varying operations, performing the tasks by choosing the optimal variants for solving) and the dynamics of professional competence of teachers to achieve gradually the theoretical design process and practical actuating, by identifying educational content and valuable actions, diagnosing the individual resources, planning, forming hypotheses, sequential and final evaluation.*

Key words: *artistic education, proactive behaviour, success of personality, innovative and artistic praxeology, artistic action of teacher, artistic action of pupil, creativity, actional freedom.*

Studiul durabil al practicii în învățământul artistic din Republica Moldova ne dovedește destul de convingător că între teoria și praxiologia artistică există o discrepanță considerabilă, fapt care influențează negativ managementul implementării unei praxiologii inovative, adică de formare prin inovare. În domeniul formării personalității prin artă, observăm că practica nici pe de parte nu întrunește necesarul tehnologic specific proceselor de receptare-înțelegere-creare a operelor de artă. În acest domeniu educațional demersul pentru optimizarea raportului teorie-practică obține valențe instructiv-formative și de dezvoltare artistică suplimentare, datorită principiilor creării/recreării-receptării produselor artistice, care stipulează că opera de artă există ca atare doar în procesul interpretării-vizualizării-audiției acesteia – proces care integralizează acțiunea mintală a autorului *de creație*, considerată convențional ca una *teoretică*, cu acțiunea *de receptare* și, totodată, fiind considerată ca una *practică*. Procesul de receptare artistică în cadrul acțiunilor instructiv-formative se identifică cu însăși acțiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării *participative* a elevului/studentului la acțiunea de proiectare, desfășurare și evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hârtiilor comportamentale individuale, anticiparea acțiunilor practice, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) și a *dinamicii competenței profesionale* a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) și acționare (practică), prin identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvențială și finală.

Tabelul 1. *Evaluarea curriculumului, ghidurilor și altor materiale normative*

Variabile		Scorul real		Scorul în procente (%)		Media (114 profesori)
		Clasa I-IV	Clasa V-VIII	Clasa I-IV	Clasa V-VIII	
Evaluarea Curriculumului	Itemi teoret.	67	84	43,5	52,8	48,1
	Itemi practici	79	64	51,2	40,2	45,7
	Itemi de integrare	8	11	5,2	6,9	12,1
Evaluarea ghidurilor la EM	E/S	31	34	27,0	29,8	28,4
	E/M	57	53	50,0	46,4	48,2
	E/I	26	27	22,8	23,6	23,2
Materiale documentate (curent)	Articol	67		58,7		
	Cărți	26		22,8		
	Referat	6		5,2		
	Alte surse	88		77,1		

Drept criterii de eficiență sunt identificate următoarele:

1. *metodologice* (planificate și realizate cu considerarea aplicării tehnologiilor și strategiilor de eficiență);
2. *psihologice* (cu luare în seamă a factorilor psihici, adică a conținutului intern al personalității);
3. *fiziologice* (elevul/studentul-subiect/obiect al educației este o ființă înzestrată cu capacități psihice/spirituale, dar și cu capacități fizice, ceea ce implică promovarea unei politici educaționale binome, cu o conexiune eficientă a ambelor forme de existență);
4. *pedagogice* (utilizarea principiilor și tehnologiilor moderne de gestionare eficientă cu procesul educațional-formativ);
5. *estetice* (toți pașii cognitiv-formativi să fie realizați în baza cunoștințelor clasice și contemporane);
6. *praxiologice* (acțiunile didactice ale profesorului și acțiunile artistice ale elevului/studentului să fie instrumentate și fundamentate metodologic și realizate cu un înalt efect practic);
7. *axiologice* (educația este centrată valoric și integrată);
8. *sociologice* (educația artistică constituie un microsistem al societății din care persoana face parte și care, respectiv, îi determină scopul și idealul formativ).

În baza criteriilor evidențiate anterior, conchidem că educația/învățământul artistic (cadrul preuniversitar și universitar) din Republica Moldova, dacă ne referim pe ansamblu, atestă aspecte care încă mai rămân a fi valorificate ineficient. Realizarea programului investigațional, dar și cel aplicativ-practic, cu luare în seamă a factorilor examinați, conduce inevitabil la minimalizarea distanței dintre teoria și practica domeniului vizat. În acest sens, ne propunem să optimizăm simțitor procesul de implementare a conceptului eficienței artistice prin intermediul promovării unei viziuni progresiste, care rezidă în cultivarea la practicieni nu doar a unui stil praxiologic receptiv, ci și a unei praxiologii formativ-inovative.

În afirmațiile noastre reieșim din realitatea că activitatea artistică diferă mult de alte activități ale omului prin specificul său ontologic, ceea ce necesită a lua în calcul oportunitățile și provocările aparente în manifestarea potențialului individual al elevului/studentului, act care se exprimă prin transpunerea prescripțiilor teoretice în acțiuni practice incontestabil prin prezența reacțiilor emoțional-afective, prin trăirea *proiectelor* și *hârților* logistice ale acțiunii, adică nu doar în așteptarea unor stimuli veniți din exterior, ci prin fortificarea unor intenții și decizii artistice proprii ale elevului/studentului-subiecți ai educației.

Reieșind din asemenea perspective educațional-filosofice, ne dăm bine seama, spre exemplu, că actul de percepție muzicală a ascultătorului nu este unul de imaginație strict artistică sau strict muzicală, ci unul de imaginație muzical-artistică. Deci și activitatea actorului procesului de receptare, legat de acest domeniu, este o acțiune cu o rază de influență mai largă, cu numele de *acțiune muzical-artistică*. Din aceste considerente, noțiunea de „*artistic*” nu este un supliment artificial la cuvântul „*muzical*”, ci reprezintă un conținut cu sens integrat, unic.

Actualmente, în mediul teoreticienilor și cel al practicienilor tot mai insistent se conturează întrebarea: *Care sânt cerințele și criteriile eficacității educației artistice?* Într-un anumit mod asupra enunțurilor făcute cu acest prilej caută să se expună prof.

I. Gagim, care, drept cerințe de bază față de domeniul artistic, evidențiază *fondarea psihopedagogică și muzicologică a conceptului de Educație muzicală ca domeniu (direcție) educațional distinct și autonom al practicii educaționale și al științelor educației* (I. Gagim, 2004). Din perspectiva unei educații artistice eficiente, conform prof. Vl. Pâslaru, este înaintat *imperativul regândirii taxonomiei obiectivelor educaționale*. Astfel, este logic a cerceta fundamental o astfel de cerință față de teoria și praxiologia educației artistice, cea care decurge din conținutul relației *teorie-praxis* (conceptualizare și realizare).

Luând act de demersurile conceptual expuse anterior, fiecare oră școlară, fiecare ciclu de discipline din învățământul artistic trebuie să pună în valoare nivelurile învățării, și anume: *cunoașterea* fenomenelor, (*Ce este aceasta?*), *însușirea* cunoștințelor și a deprinderilor noi, (*Ce trebuie să întreprind?*), *realizarea prin transfer* a celor însușite în situații noi (*Cum să fac?*), *evaluarea/autoevaluarea* variabilelor de succes (*Care este eficacitatea acțiunii?*).

Activitatea muzical-artistică – concepută, în linii mari, ca domeniu educațional specific – orientată spre sporirea randamentului calității acțiunii cu același nume, ca și întreg sistemul educației artistice, este reglementată de cinci principii praxiologice, care stau la baza fortificării conceptului eficienței învățământului artistic național și nu numai.

Principiul educației personalității proactive, care este conceput ca instrument managerial de autoconducere și autoperfecționare, este realizat prin: proiectare, decizie, opțiune, inițiativă, independentă, intraindependentă.

În linii mari, *proactivitatea* constituie o calitate definitorie a omului, și are funcție reglatoare pentru toate acțiunile mentale (interne) și comportamentele (externe), aflate în continuă dinamică și dezvoltare. O asemenea calitate nu este o simplă reacție la stimulii interni sau externi, ci o *stare atitudinală*, manifestată prin asumarea de inițiative proprii, o calitate integră, formată și realizată de persoană în mod conștient.

Proactivitatea este rezultanta unui sistem de activități direcționate și promovate în baza *alegerii* operațiilor și a condițiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului formativ prin schimbare interioară. Proactivitatea nu are neapărat *expresie externă*, ci, dimpotrivă, valoarea refăcătoare a actului realizat în baza acestei calități, stări psihice constă în stimularea unor *conduite interiorizate* (B. F. Skinner).

Principiul centrării valorice a acțiunii artistice (pe activitate/ acțiune, util/folositor, imagine artistică, creativitate), constituie baza atitudinal-conceptuală a elevului/studentului pentru achizițiile spiritual-artistice și realizările practice; presupune redimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, responsabili de îmbogățirea universului intim, de cultivarea unei *pedagogii a sinelui*.

Psihologia atestă că anume prin proprietatea persoanei de a se *propaga din interior spre exterior* sunt relevate scopurile, pentru atingerea cărora actorul procesului depune toate eforturile în activitatea sa, adică pentru care el prescrie tendințele interioare menite să cucerească culmile diversității valorice în domeniile de înaltă spiritualitate și creativitate. În contextul proceselor macrosistemice, *orientarea personalistă* ar putea fi calificată drept paradigmă *câștig – câștig* (S. Covey), care reflectă anume profitul obținut de elev/student de la societate și care indică ceea ce el însuși oferă altora. Asemenea paradigmă de *orientare* a elevului/studentului constituie un model ideal al educației. În realitate însă, sunt frecvente cazurile contrare celui descris mai

sus, și anume, când persoana caută să obțină cât mai mult profit de la instituțiile sociale și, în același timp, să consume cât se poate de puține resurse proprii, care, în cele din urmă, se alege cu paradigma *câștig – eșec*.

Principiul introdeshiderii artistice reclamă stabilirea unei corelații eficiente a mediilor *individual* și *artistic* prin receptarea/ comprehensiunea/interpretarea deliberată de către adolescenți a mesajului artistic și a esenței estetice a operei de artă, precum și prin proiectarea hărților personale. Introdeshiderea persoanei spre conținuturile artistice este certificată de comportamentul său profund specific, exprimat de noțiunea „*atitudine intențională a acțiunii*” (AIA). Acest principiu vine să sporească eficiența procesului de cunoaștere teoretică și practică a artei pe temeiul că cele două părți constituente ale principiului focalizează potențialul și energiile elevului/studentului atât prin interiorizarea, cât și prin exteriorizarea materiilor artistice. Puterea principiului nominalizat crește proporțional cu creșterea intensității conexionale, iar aceasta face să amplifice procesele *introdeshiderii artistice a elevului*, care mărturisesc despre nivelul performanței sale specifice. Principiul *introdeshiderii* afectează în sens pozitiv nu numai agenții educației (profesor/elev/student), ci și dimensiunea de deschidere a curriculei la disciplinele de artă.

Principiul creației și creativității este condiția edificatoare a făuririi frumosului și binelui și autocreării sinelui elevului; a elaborării idealului personal; „cuceririi” propriului univers intim.

Creația și creativitatea artistică urmează a fi direcționată astfel încât cuvântul/ intonația și tot ce este legat de acești factori comunicativi, să aibă un scop permanent de a-și schimba paradigma cu tendința de avansare de la *noțiune-sens* la *trăire artistică*. Atenția și efortul elevului/studentului trebuie să fie orientate permanent spre particularitățile individuale, constituente ale obiectului de artă /pictură, muzică, coregrafie/ cu complementarul *artistic*, deoarece anume ultimul constituie ceea ce obișnuim să numim prin noțiunile: *tipic, caracteristic, original*.

Principiul succesului artistic prescrie cauzei și rezultatelor învățământului/ educației un caracter general și universal.

Angajarea în procesul educațional a *situațiilor de succes*, concepute și instrumentate prin prisma metodologică a principiilor expuse anterior, ar putea contribui, în modul cel mai direct, la rezultativitatea progresivă și eficientă a acțiunii adolescentului, numai în cazul și cu condiția că *succesul* va fi supus examinării atât ca *condiție*, cât și ca *finalitate* a educației artistice, fapt care implică aspectul *finalității*, aceasta din urmă susținută fiind de expectanțe, scopuri, proiecte – toate obligându-ne să realizăm planurile trasate conștient și inteligent.

Principiile praxiologice deopotrivă cu legile existenței și activării, după noi, nu sunt niște postulate amorfe, neschimbătoare, ci imagini inerente ale evenimentelor/ faptelor/lucrurilor schimbătoare, continuu disponibile pentru reformare, refacere. Piatra de încercare în abordarea principiilor nominalizate constă în aceea că eficacitatea funcționării fiecărui principiu este examinată de pe pozițiile conexiunii pozițiilor/demersurilor teoretice cu efectele sale practice.

Rezultatele cercetării noastre sânt orientate emergent la eficientizarea factorilor externi ai procesului educațional și a factorilor ce țin de resursele umane, în special, la *eficacitatea acțiunii muzical-artistice* a elevului/studentului și la *dinamica competenței profesionale* a cadrului didactic. Cele două părți componente ale procesului educațio-

nal pot relaționa eficient datorită *funcționării în sistem a principiului educației personalității proactive*, de aceea, am căutat să elaborăm răspunsuri la întrebarea *Ce are loc* și mai puțin la întrebarea *Cum are loc*, în care proces acțiunea muzical-artistică a elevului/studentului și dinamica competenței profesionale a cadrului didactic, realizate conform principiului *proactivității* și altor patru principii, expuse mai sus, pot constitui obiectul integrării *demersurilor teoretice și implementărilor practice*. Pentru a valida presupuzițiile teoretice expuse, am efectuat experimentul de implementare, conform câtorva direcții.

Prima direcție pune în practică nivelul *proactivității* elevului/studentului la etapele de proiectare, organizare și realizare a AA în raport cu intervențiile *mediului instructiv-educational*, exprimat prin indicații ale profesorului, autorilor manualului școlar și alte dispoziții de ordin managerial-praxiologic. Elevii / studenții claselor/ grupelor experimentale (E) sunt antrenați în exercițiul de realizare a unei serii de itemi în diverse tipuri de AA, prin care să demonstreze nivelul independenței și inițiativei prin manifestarea competențelor de înaintare a scopului și proiectării pașilor de realizare propriu-zisă a AA prin:

- descrierea traseului acțional (la nivel de proiectare);
- evidențierea pașilor acționali principali și secundari;
- previzibilitatea erorilor posibile și determinarea măsurilor de excludere a acestora din proces;
- desemnarea naturii și caracterului operațiilor posibile de a fi efectuate;
- expectarea necunoscutelor;
- evidențierea reperelor experiențiale achiziționate anterior;
- determinarea genului și conținutului acțiunii la etapa inițială și anticiparea intervențiilor posibile pe parcurs;
- documentarea resurselor interne și externe angajate în proces.

A doua direcție a experimentului pedagogic ține de studiul abilităților elevilor/studentilor de a înregistra paradigme comportamental-artistice formativ-valorice de *receptor* → *apreciator*. Reieșind din concepțiunea experimentală, este important a realiza transferuri valorice: din *starea de dependență* → în *starea de independență* → și apoi în *starea de intraindependență*, ceea ce înseamnă a tinde spre schimbarea paradigmei comportamentale, care este legată nemijlocit de puterea de a domina influențele artistice externe și a utiliza eficient achizițiile interne.

A treia direcție a studiului experimental este consacrată verificării efectelor de *deschide* a elevului/studentului *spre spirit, spre intim* prin *intermediul* artistic. În valoare este pusă schimbarea paradigmei: *receptor* (cititor, ascultător, observator) → *interpret-artist*.

A patra direcție, în această ordine de idei, este consacrată documentării gradului de conexiune eficientă între mediile: *instructiv-educational* ↔ *individual* ↔ *artistic*, care se raportează la relaționările respective: *profesor* ↔ *elev/student*; *elev/student* ↔ *conținuturi artistice*. Formulele desemnate, evident, ne conduc la situațiile-relații: *demersuri teoretice* ↔ *realizări practice*; *acțiune creativă* ↔ *formare/schimbare*.

A cincea direcție a experimentului pedagogic se reduce la demonstrarea rolului *succesului personal și public* în eficientizarea AAaE/S ca factor praxiologic fundamental în promovarea unei educații și formare calitativă.

Drept obiect praxiologic fundamental și integrativ al programului experimental trebuie să servească acțiunea artistică a elevului/studentului (AAaE/S) și acțiunea didactică a profesorului (ADaP) cu toate formele, genurile, elementele constitutive, natura și specificul funcționării acestora.

În programul studiului experimental este necesar a ține cont de următoarele calități de personalitate:

- *orientărilor atitudinale*, care în esență constituie o stare de *repliere/orientare spre sine*;
- *voinței autonome*, complete, cu trăiri depline;
- *culturii organizaționale*;
- *nivelului de manifestare a independenței și inițiativei*;
- *simțului valoric*;
- *situării în succes*.

Pentru a desfășura o bună practică instructiv-educativă în toate domeniile, dar mai cu seamă în cele cu referire la specificul de a te manifesta prin artă, am găsit drept oportună elaborarea unui set de modele praxiologice, care ar contribui la re-orientarea conceptuală a practicianului. Modelele în cauză sunt axate pe principalele legități de funcționare eficientă a componentelor acțiunii artistice. Fiecare model include metodicile de o bună desfășurare, relevă posibilele exponente de ordin pozitiv sau negativ a modelului vizat, de asemenea, fiecare model scoate în relief finalitățile la care se pot aștepta actorii procesului instructiv-educativ.

Modelul relației: acțiune – schimbare calitativă (ASC)

Oportunitățile pozitive ale modelului

Argumentări. Elevul/studentul, fiind inițiat în acțiuni artistice, meditează, trăiește sentimente profunde sau mai puțin profunde, însă ele sunt ascunse de văzul altora. Persoana este unicul observator și apreciator al fenomenelor interioare. El și numai el acceptă sau respinge, supraestimează sau subestimează „comportamentele” receptate din operele de artă și care ar putea să aibă loc, dar care, deocamdată, persistă într-o stare de așteptare, într-o formă *tacită*. Influența formativ-dezvoltativă asupra actorului procesului nicidecum nu diferă, după resursele angajate în proces, de alte forme de comportament.

- elevul, mai ales în domeniile artistice și de creație, are nevoie de o *închidere în sine (refugiu în interior)* pentru a verifica toate pozițiile *pro* și *contra* vizavi de stimulii veniți din exterior și din interior;
- fiind un autoobservator, elevul are acces la tot ce se petrece în spațiile interne, care sunt, în multe privințe, *închise* pentru un observator extern;
- modelul comportamentului idealizat constituie o *metodă* specifică domeniului creației artistice, care pregătește elevul pentru identificarea valorilor și anticiparea evenimentelor muzical-artistice, fără ca acesta să realizeze acțiuni externe;
- valorificarea modelului ASC, în arii echilibrate, conduce (ar trebui să conducă!) la independență și intraindependență muzical-artistice a elevului;
- modelul comportamentului idealizat, format/construit în interiorul persoanei, nu dispare fără urme, ci dimpotrivă, el este aplicat cu rigoare în comportamentele ulterioare, manifestate prin acțiuni externe;
- elevii care stăpânesc capacități manifeste ale modelului vizat, de regulă, dau dovadă de performanțe înalte în domeniul creației muzical-artistice.

Oportunitățile negative ale modelului:

- capacitățile elevilor sunt rămase fără teren de manifestare sau camuflate și neobservate în mod direct de profesor, colegi, părinți;
- comportamentele muzical-artistice *idealizate* sunt dirijate și evaluate cu mari deficiențe de factorii externi;
- imposibilitatea implicării profesorului în procesele comportamentale *tacite* face ca acest model să fie lăsat în voia soartei sau completamente să fie exclus din mediul educațional.
- elevii dispuși de a aplica în practică modelul comportamentului idealizat fără un oarecare transfer situațional suferă înfrângeri, nu sunt acceptați de împrejurare.

Modelul schimbării comportamentale (MSC)

Argumentări

Modelul de față vine în strânsă interacțiune cu primul model și presupune o comportare exprimată prin *atitudini* parvenite din interioritățile persoanei și calificate, în sens educațional, drept adjective care invocă o anumită calitate în creștere: *discordanță* → *eleganță*, *ezitare* → *consecvență*, *contingență* → *coerență*, *diletantism* → *artistism* etc. Acest model ține, în special, de procesul de învățare, adică de însușirea cunoștințelor, priceperilor, formarea experiențelor prin imitație. Însă accentul principal este pus nu pe aplicarea imediată în viață a cunoștințele și priceperilor propriu-zise, ci pe *capacitățile* elevului de a *opta* pentru viziunile proprii asupra lucrurilor, pe modalitățile de *participare*, care sunt silite de forțele interne, în special, de: *gândire*, *conștiință* și *imaginație*. MSC implică *opțiunea libertății*, care oferă elevului posibilitatea de a acționa în conformitate cu propriile interese și scopuri, a înfăptui sortimentul.

Pentru acțiunea muzicală, comportamentul vizat constituie o importanță măsurabilă, deoarece permite a dezvolta la elev capacitatea *opțiunii*, *asumării de responsabilități* pentru expunerile

Oportunitățile pozitive ale MSC:

- modelul stimulează procesul de *organizare interioară* a elevului prin integrarea tuturor elementelor spirituale;
- relaționarea: P ↔ E ↔ A (profesor – elev – artă) capătă un aspect *deschis* și transparent;
- elevul este antrenat în situații de acționare liberă cu o amplă priză de a *opta*;
- modelul oferă șanse egale întregului eșantion de elevi/studenti.

Oportunitățile negative ale MSC:

- sunt limitate tehnicile de cuantificare a calităților de schimbare comportamentală;
- prezența factorilor frenatori, legați de indiferența practicienilor („la ce ne trebuie să scociorâm interioritatea elevului”, „am putea educa elevii și fără examinarea conținuturilor atitudinale vizavi de schimbările lor comportamentale”).

Problema relaționării teoriei și practicii educaționale constituie o problemă-cheie a pedagogiei. Dezideratul echilibrării acțiunilor mediului educațional-teoretic și mediului educațional-practic nu este de a zădărnici/declanșa acțiunile tradiționale, ci de a le reorienta spre *schimbare calitativă și progres*. La moment sistemul educațional instituționalizat nu dispune de surse prevăzute special pentru înscrierea în practică a demersurilor teoretice, decât pe cale de perfecționare a profesorilor la cursurile specializate. De aceea cercetătorul de azi este dator nu numai să elaboreze cercetări consistente, ci și să investească rezultatele acestora în mediul educațional-practic.

Factorii de influențare pozitivă a relației: teorie – practică:

- nivelul experienței pedagogice;
- specializarea (profesor de muzică și coregrafie, profesor de muzică și clase primare, profesor de clase primare, profesor de muzică și cor, profesor de muzică și instrument muzical etc.);
- raportată la nivelul de studii (școală de arte/muzică, liceu, facultate);
- spiritul creativ (*performanțe* demonstrate sau posibile, *dotare* inferioară, medie, superioară, *activare* motivată, orientată, „*inteligență multiplă*” (Gardner, 1983).
- variabile individuale;
- variabile sociale.

Bibliografie:

1. BABII, Vladimir, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura: „Elena V.I.”, 2005. 399 p. ISBN 9975-931-96-0
2. BABII, Vladimir, *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura: „Elena V.I.”, 2010. 310 p. ISBN 978-9975-9649-0-6
3. BABII, Vladimir., BULARGA, T. *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active/* Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional”, 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chișinău, 2014. p. 214-224. ISBN 978-9975-115-53-7.
4. BABII, Vladimir. *Praxiologia educației artistice/* Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea, Bălți, 2014. p. 17-20. ISBN 978-99-75-4227-3-4
5. BABII, Vladimir, BULARGA, Tatiana. *Dimensiunea educațională a creativității muzicale în cadrul euroregiunii Siret-Prut-Nistru/* Ediția a X-a „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere în cadrul forumului transfrontalier al euroregiunii Siret-Prut-Nistru”, Bălți. p. 21-22. ISBN 978-606-687-109-9
6. BULARGA, Tatiana, BABII, Vladimir. *The success of artistic education: integration approche.* In: Review of artistic education. Artes Publishing House, Iași. Included in CEEOL, EBSCO, Index Copernicus, 2014. p. 250-259. ISSN=2069-7554 ISSN-L=2069-7554

**NONFORMAL EDUCATIONAL-ARTISTIC MANAGEMENT:
REALITIES AND PERSPECTIVES
MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL-ARTISTIC NONFORMAL:
REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE**

**Marina COSUMOV, PhD, Associate Professor,
Alecu Russo Balti State University
Lilia BUDECI, violin teacher, Higher didactic Grade,
School of Arts, Glodeni, Republic of Moldova**

Abstract. Extracurricular artistic education and training (non-formal) represents an educational system (subsystem) and performs the same general functions as formal

education, but in a specific form, assuming some complementary, extended and contextual functions. At the same time, the characteristics and specifics of this system also generate its managerial framework.

The way in which the management of education and extracurricular artistic education performs its functions, as well as the way in which the relationship between managers and teachers, between teachers and parents/students is built will condition the creation of the organizational models of this system.

Key words: non-formal educational-artistic management, managerial framework, organizational models.

Transformările importante intervenite în dezvoltarea societății afectează într-o măsură importantă și viața școlii. Cererea crescândă de educație, educație permanentă, integrarea învățământului cu cercetarea, obligă școala să-și revizuiască principiile, obiectivele, structura, metodologia și stilul de lucru, pentru a răspunde adecvat exigențelor tot mai mari pe care societatea i le pune în față.

Conducerea competentă și eficientă a învățământului, atât la nivelul sistemului, al instituției de învățământ, cât și al clasei de elevi, necesită fundamentarea ei științifică. La baza acestei fundamentări stă **știința conducerii învățământului sau managementul educațional**. Distincția majoră la nivelul acestui concept este cea între managementul educațional la nivel *macrostructural* (la nivelul sistemului de învățământ, regăsit în politicile educaționale naționale, europene, mondiale – ex. Minister, inspectorate etc.), la nivel *intermediar* (la nivelul instituției și avem în vedere managerul educațional al instituției școlare, directorul școlii) și la nivel *microstructural* (la nivelul clasei de elevi și avem în vedere managerul educațional al clasei de elevi, profesorul).

Corelarea celor trei abordări se realizează nu numai pe baza denumirii, a autorității, a elementelor formale, ci evidențiază și formarea de specialitate, experiența (evaluată nu neapărat în ani de vechime) care se concretizează în cunoștințe, competente, atitudini, și valori ce determină manifestarea unei conduite responsabile, eficiente, autentice în relațiile atât cu elevii, cât și cu profesorii. Cele trei abordări ale managementului educațional vor fi tratate nediferențiat din simplul motiv că ele nu pot fi separate, cel puțin deocamdată în sistemul educațional românesc (în Canada, SUA etc. instituțiile școlare sunt conduse de specialiști în management, nu neapărat de cadre didactice. Această condiție, ca directorul școlii să fie cadru didactic, este prevăzută în toate legislațiile educaționale europene). Sunt aspecte care vizează doar managementul clasei așa cum există și cele specifice managementului instituției școlare, dar majoritatea aspectelor tratate se referă la cele trei abordări.

Managementul întrunește condițiile unei profesii pentru că necesită o pregătire, urmărește obținerea unor rezultate, prin eforturi comune, solicită participarea continuă. Este un proces care determină atingerea scopurilor organizației: accentul se pune pe ceea ce face managerul și pe ceea ce rezultă din activitatea lui.

După E. Joita procesul de învățământ, ca proces instructiv-educativ, reprezintă un proces managerial. Comportamentul managerial al profesorului ca manager educațional este extins de la nivelul global, instituțional, la cel al clasei, al rezolvării diferitelor situații specifice procesului instructiv-educativ concret; relațiile profesor – elevi apar ca un barometru al aplicării principiilor managementului educațional. În îndeplinirea rolurilor de coordonare-învățare-evaluare, consilierea elevilor, implicarea în partene-

riatul educațional, în coordonarea activității extrașcolare, în realizarea activității de cercetare pedagogică și informare continuă, în rezolvarea obiectivelor la nivelul școlii, profesorul antrenează diferite dimensiuni manageriale.

Astfel, rolurile profesorului manager pot fi identificate și prin raportarea la atribuțiile generale ale managerului și apoi transformate în sarcini specifice de conducere: planificare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, reglare, de asigurare a condițiilor de bază, participarea elevilor, gestionarea resurselor implicate în procesul instructiv-educativ. Activitatea profesorului nu se mărginește la transmiterea de informații sau de cunoștințe. Ea mai implică și modul de prezentare a cunoștințelor sub forma unei structurări a problemelor în cadrul unui anumit context, precum și plasarea problemelor respective într-o anumită perspectivă, astfel încât cel care învață să poată face conexiunea între soluțiile găsite și alte probleme într-un cadru mai larg.

Competențele profesorului din domeniul educației artistice au constituit dintotdeauna un subiect de discuție. Deși există sintagmele: *profesor ideal, maestru în arta educației*, în realitate, acestea nu întotdeauna se adevăresc și prin prestație. Competențele necesare unui bun cadru didactic, ancorat în realitățile lumii contemporane, sunt de ordin general și se referă la anumite caracteristici ale sistemului de învățământ artistic actual. 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, sacrificarea în numele frumosului – iată doar câteva calități care, conjugate cu un adecvat profesionalism vor asigura succesul.

Managementul artistic nu este și nu se vrea o „culegere de rețete” specializate pe diferitele probleme din școală, pe care profesorii să le poată aplica în situații educative concrete. Dar a cunoaște teoria managerială artistică în domeniul educației, a dobândi competențe manageriale în relația cu clasa de elevi (individual) și a le utiliza în activitatea curentă reprezintă atitudini incontestabile ale unui cadru didactic aflat în fața mereu schimbătoarelor grupuri de elevi.

Dincolo de conținuturile concrete care se transmit, în activitatea didactică va fi foarte important tipul de interacțiune care se va stabili între elev și profesor. Relația cu elevul nu trebuie să fie redusă doar la aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri și normative instituționale, ci se va adecva și personaliza neîncetat, se va dimensiona și relativiza la specificul fiecărui elev în parte.

Scopul general al cadrului învățământului muzical-artistic este valorificarea potențialului muzical-artistic al elevului, dezvoltarea individualizată a capacităților lui respective, formarea culturii muzical-interpretative ca parte componentă a culturii spirituale a elevului. Valorificarea potențialului individual muzical-artistic al elevilor presupune identificarea adecvată a capacităților elevilor și dezvoltarea lor ulterioară eficientă. Nivelul culturii muzicale a elevilor nu este determinat numai de cantitatea competențelor muzicale acumulate, ci, mai ales, de calitatea lor, valoarea operațional-atitudinală, adică de experiența muzicală a elevilor.

La noile provocări cu care se confruntă învățământul și pedagogia – rolul și responsabilitățile profesorului sunt tot mai mari, adecvate ritmului înalt al schimbărilor sociale. Recunoscând faptul că profesorii sunt indispensabili pentru dezvoltarea la elevi a atitudinilor pozitive față de procesul învățării, apreciem că ei sunt, totodată, cei care trebuie să trezească curiozitatea, să stimuleze spiritul de independență, să încurajeze rigoarea intelectuală.

Bibliografie:

1. APOSTOL, Pavel. Trei meditații asupra culturii. Cluj-Napoca: Dacia, 1970. 375 p.
2. BABII, Vladimir. Teoria și praxiologia educației muzical-artistice. Chișinău, 2010. 310 p.
3. COJOCARU V., SACALIUC N., Management educațional. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2013, 270 p.
4. CRISTEA, Marian. Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994. 159 p.
5. GAGIM, Ion. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: ARC, 1996. 223 p.// Ediția a II-a – 2004, Ediția a III-a – 2007. 224 p.
6. GAGIM, Ion. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
7. JOIȚA, Elena. Pedagogia: știința integrativă a educației. Iași: Polirom, 1999. 189 p.

FORMATION OF THE NATIONAL MODEL OF CONDUCTING AND CHORAL EDUCATION IN UKRAINE OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES

**Anatolii MARTYNIUK, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Art Disciplines and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Ukraine**

***Abstract.** The article examines the process of formation of the national model conducting and choral education of Ukraine in the 20th and beginning of the 21st centuries. This phenomenon is presented as a plane of musical art, which is conditioned by choral performance. The development of scientific thought related to the study of conducting and choral education is traced. Four levels of the national model of conducting and choral education are defined. The uniqueness of the experience is noted of the national conducting and choral school as a resource of pedagogical influence on the formation of the creative personality of students, their spiritual world.*

***Key words:** National model, conducting and choral education, choral performance, system of art educational institutions, meaningful constants of conducting and choral education.*

The comprehensive scientific analysis of the natural needs and spiritual aspirations of man, the sources and factors of the diversity of culture, motivations, stable and at the same time changing realities, multidimensional subjective and objective worlds of the individual and society, which is characteristic of today, testifies to the urgent need of humanity to step on a higher level of self-awareness, the need for reflection on the educational, in particular, music-educational paradigm. According to V. Volkov, in the cultural genesis of society at the end of the 20th century. education is a powerful, extensive and comprehensive system. “It is one of the most complex and specific spheres of human activity. Civilization gives priority to education in the upbringing and formation of the worldview of a citizen, a patriot and, of course, a specialist; the functions of the driver of progress rely on it. Educated people become the main productive force, the basis of the development of spiritual culture, society and civilization in general” [1, p. 3].

Conducting and choral education Ukraine of the 20th – beginning of the 21st centuries is an integral part of the socio-cultural system “musical art – musical education”. As a plane of musical art, it is determined by the conductor and choral performance as a powerful factor in the formation of the sensory and emotional culture of the subject of perception, by the profound direct aesthetic impact of choral works on both the listeners and the performers themselves. The aesthetic result of the circulation of choral works in society, the spread of choral singing as a type of musical art and pedagogy, is expressed by its extremely organic syncretic and cultural factors of personality education of conductors and choral singers, which testifies to the exceptionally developed traditions of this type of performing art in Ukraine.

The problem of modeling art education in Ukraine as a scientific problem of art pedagogy and art history attracted the attention of V. Volkov, S. Horbenko, N. Huralnyk, O. Mykhailychenko, O. Otych, H. Padalka, O. Rudnytska, T. Smirnova, V. Cherkasov and others, the results of whose research we adapt to our work. Interpretation of the methodological multiplicity and diversity of the scientific study of conducting and choral education, as an extremely complex phenomenon, calls for the need to adapt a systemic approach that has universality, namely, the fundamental possibility of studying different levels of artistic and pedagogical phenomena. In our study, we relied on the theoretical positions of the methodology of systematic research I. Blaumberg, I. Kotliarevskiy, A. Laschenko, E. Nazaikinskyi, A. Sokhor, V. Kholopova which made it possible to consider the model of conducting and choral education at the system-holistic level, taking into account the contexts of the choral school, performing directions, choral thinking, choral intonation, organization of choral training and upbringing.

The first level of the national model of conducting and choral education of Ukraine in the 20th and early 21st centuries represented by the establishment and functioning of a network of preschool and extracurricular educational institutions. In this type, the general musical education of children is carried out by means of choral singing. H. Bielienska, T. Shynkar note that, starting from the 1930s of the 20th century, reorganization of the system of this level of education took place, forms of methodical work organization were actively developed in the activities of a model institution in compliance with the system of principles of preschool education.

The second level of the national model of conducting and choral education of Ukraine in the 20th and early 21st centuries represented by the formation and functioning of a network of educational institutions of general music and primary specialized music education. An additional institutional source of choral training and youth education is the functioning of the system of after-school, club institutions, community centers, aesthetic education centers, etc. in the 20th and early 21st centuries.

V. Doronyuk and Zh. Zvarychuk note that “the musical culture of Ukraine can be proud of its choral art, which was and is the favorite sphere of creative communication of composers, performing groups and listeners. Among this genre, a large layer is occupied by school children's, adolescent and youth choirs. Choral art in the school environment is the leading, most popular, most accessible form of musical creativity” [2, p. 15].

The problem of the formation of general musical education in Ukraine in the second half of the 20th century is investigated by T. Medvid, who emphasizes the high

degree of centralization of state education, starting from the 1950s of the 20th century, which is explained by the presence of the Ukrainian public education system as part of the Soviet system, the orientation of the content of educational processes to the decisions and resolutions of the congresses of the Soviet Communist Party of the Union and relevant regulatory government documents, that after approval at the all-Union level were replicated by the governing bodies of the republics [3, p. 140]. Therefore, the musical education of schoolchildren was deprived of a national idea.

The third level of the national model of conducting and choral education of Ukraine in the 20th and early 21st centuries is represented by the establishment and operation of a network of pedagogical and musical schools (colleges) in the state, in which students receive professional pedagogical and artistic education.

At the beginning of the 21st century, junior bachelors in the specialty 025 “Musical Art”, in particular, in the specialization “Choir Conducting” are being trained in music colleges. According to the state standard of specialty 025 “Musical art”, the qualification of a bachelor of musical arts “is determined and assigned depending on the content of the educational program (specialization) according to the formula: educational qualification – bachelor of musical arts according to the specialization of the relevant educational program, determined by the Higher Education Institution, which can consist of two main qualifications: – performing / composing / conducting / musicology; – teaching” [4]. As we can see, the standard reflects the unity of performance and pedagogical training of specialists of this level, which is articulated by us in the content of the activity of the conducting and choral school.

The fourth level of the national model of conducting and choral education of Ukraine in the 20th and early 21st centuries represented by the formation and operation of a network of higher pedagogical and musical educational institutions in the state, in which students acquire professional pedagogical and artistic education at the bachelor's and master's educational levels, form a complex of relevant competencies, which allows them to solve in the future in the field of secondary general and secondary specialized art education complex specialized tasks.

Researcher of higher conducting and choral education in Ukraine, T. Smirnova, emphasizes its diversity and develops a typology of the phenomenon. In particular, first types are due to the training of highly professional conductors (choirmasters) and singers of choral groups, which is carried out by special musical and music-pedagogical institutions (academies and art institutes, culture and art institutes, music-pedagogical institutes, conservatories) with the specialization of education for concert-performance specialists. The second type arises as a result of the growth of amateur choral groups in the extracurricular and club sector and is represented by the conducting and choral education of specialists in cultural institutions (institutes, universities and academies). The third type is considered as a component of general musical education, which is acquired by music teachers, elementary grades, and preschool workers; it is carried out in higher pedagogical institutions (universities and institutes). “Its main goal is to train a professional, able to carry out musical and aesthetic education of the personality by means of choral singing in general educational institutions (higher, secondary, preschool)” [5, p. 131].

The development of the process of professional training of music teachers is associated with the 1960s, when the process of choral training for general educational

institutions, conducting and choral training of teachers, regents, and choirmasters for various educational institutions was established. L. Kornii, B. Siuta note that the system of music and pedagogical faculties of higher pedagogical educational institutions solved the problem of musical specialization of graduates of related humanitarian specialties, which existed before.

Conducting and choral training in modern pedagogical universities requires transformation of content, organizational forms, teaching methods; improvement of the course of choral studies with its approach to ensuring the process of educational activity of the teacher as the leader of the choral group, his preparation for artistic and creative communication and management of the choral group; development and implementation of special artistic and pedagogical technologies for the individual and creative development of students, renewal of the educational and professional activity of the leader of the choir [6, p. 152]. In our opinion, the quality of the training of specialists will increase if the experience of the national conducting and choral school is more powerfully used in the content of the disciplines and in the concert practice of educational choral groups as a resource of pedagogical influence on the formation of the creative personality of students,

Instead, along with the achievements of conducting and choral education of this time, its shortcomings are determined, including: the dominance of political and ideological motives over the artistic content of education, the denationalization and Russification of the state education system, the unification of approaches to the education of professionals within the USSR and, accordingly, the neglect of regional and national specifics of choral traditions of Ukraine; insufficient financing of the educational process of choir conductors, etc. specialties [5, p. 135].

After 1991, the restructuring of the system of higher conducting and choral education in the independent state began, which was accompanied by a conceptual rethinking of the training of specialists in this profile, a generalization of possible ways of improvement. Theoretically, multi-level education is becoming important, the post-graduate education system is functioning, the forms of presentation of the experience of choral conductors and teaching teams of higher education institutions are diversifying, the types of teams are growing quantitatively, and branch educational international contacts are growing.

The transformational processes taking place in the system of higher artistic education, the development of the process of academic mobility of students have a pronounced European integration vector, which contributes to the popularization of the experience of the Ukrainian conducting and choral school in the world, the assimilation of national pedagogical conducting and choral values with European ones, and the globalization of the content of the higher conducting and choral school education in Ukraine.

On the basis of the above, we came to the conclusion about the important role of the institutionalized form (Zh. Dedusenko) of conducting and choral school in Ukraine, which is expressed through the activities of musical and music-pedagogical education institutions of all types and levels. The system of educational institutions in which professional training of choral conductors for artistic and pedagogical activities in a professional and amateur environment, teachers, teachers of general secondary education institutions and primary art education institutions, music directors of

preschool and extra-curricular institutions is carried out is an institutional resource for accumulation, preservation, transmission from generation to generation. generation of experience in the artistic and pedagogical conducting and choral tradition and interpersonal creative communication.

Bibliography:

1. VOLKOV S.M. (2003) The system of art education in the culture of Ukraine in the 90s of the 20th century: traditions, reforms, perspectives: autoref. to thesis for obtaining scientific degree Ph.D. in Arts.: 17.00.01. Kyiv. 22 p.
2. DORONIUK V. D., ZVARYCHUK ZH. Y. (2008) School chronology: teaching. manual for teachers and students of music faculties of higher educational institutions. Ivano-Frankivsk: Publishing and Design Department of the CIT of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 336 p.
3. MEDVID T. (2016) Development of general musical education in Ukraine in the second half of the 20th century. Current issues of humanitarian sciences. Issue 16. P. 140-145.
4. On the approval of the list of types of extracurricular educational institutions and Regulation on extracurricular educational institution No. 568 as amended from July 11, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-%D0%BF#Text>
5. SMIRNOVA T. A. (2002) Higher conducting and choral education in Ukraine: past and present. Kharkiv: Constanta. 256 p.
6. SMIRNOVA T. A. (2008) Theory and methodology of conducting and choral education in higher educational institutions: psychological and pedagogical aspect: monograph. H.S. Skovoroda KhNPU. Hordivka: PP Likhtar. 448 p.

THE FORMATION OF CREATIVITY AS AN IMPORTANT PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF MASTERS IN MUSICAL ART, FUTURE LEADERS OF CHORAL GROUPS ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАГІСТРІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА, МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВІВ

Inna KOVALENKO, PhD, Associate Professor of the Art institute of National Pedagogical Dragomanoy University, Kiev, Ukraine

***Abstract.** The article reveals the concept of creativity and its formation as a professionally significant quality of masters in musical art. The specifics and its importance for the professional activity of leaders of choral groups are highlighted. The content of the component structure of this phenomenon is presented and analyzed.*

***Key words:** creativity professionally significant quality, masters in musical art, leaders of choral groups, the component structure.*

Розвиток особистості, розкриття її духовних, естетичних, творчих та креативних якостей вимагає використання нових підходів, форм, методів роботи, що сприяють реформуванню національної освіти України. Важлива роль в цьому

належить музичному мистецтву, яке є провідником у становленні творчої індивідуальності майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Сучасні умови розвитку мистецької освіти визначаються збільшенням музичної інформації, що дають певні можливості до процесу удосконалення музичної освіти, що не завжди має оптимальне використання у освітньому музичному просторі. Тому негайною потребою у суспільстві є виховання нової генерації молодих фахівців з новим типом мислення, здатних нестандартно мислити, приймати оригінальні рішення, креативно підходити до вирішення професійних завдань. Творча особистість може знайти сенс у будь-якій діяльності, ініціативні, креативні особистості можуть досягти успіху незалежно від напрямку діяльності та фаху, тому перед освітою постає завдання виховати ініціативних, активних людей, здатних креативно вирішувати всі поставлені перед нею завдання. У процесі формування креативності майбутніх фахівців музичного мистецтва та майбутніх керівників хорових колективів, необхідно зазначити, що креативність розвиває мистецьких кругозір, естетичний смак, моральні якості, духовність, тощо.

Актуальність, значущість проблеми, потреба у подальшій розробленості та удосконаленні цієї проблеми зумовили розглянути зміст та структуру формування креативності як важливої професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів.

Для визначення змісту та компонентної структури формування креативності як важливої професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів нам потрібно проаналізувати таку наукову категорію як якість, визначити професійно-особистісні якості майбутніх фахівців мистецького профілю, дати оцінку творчим якостям як професійно-значущих якостям майбутнім керівникам хорових колективів.

Проаналізував наукові праці таких науковців як О. Боблієнко Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, А. Козир, О. Рудницька, Н. Сегеда, Р. Хмелюк та інших, ми дійшли висновку, що якість характеризується як своєрідна та індивідуальна ознака особистості, комплексно-інтегративна властивість, що забезпечує успішність будь якої діяльності. Творчість розглядається як система педагогічного впливу та самовиховання особистості, що виявляється у творчій діяльності, а також розвитку творчих здібностей та формування творчих якостей. Не викликає сумніву твердження, що творчість притаманна будь-якій людині і є її природною якістю. Проте саме в процесі творчої діяльності розвивається креативність як якість, вона не може існувати без творчої діяльності і залежить від соціуму, в якій розвивається індивід. Творчість розуміють як інтегративну якість особистості педагога. Стосовно якостей педагогів, важливими професійними якостями вчені вважають врівноваженість, витримку, професійну працездатність, справедливість, спостережливість, вимогливість, комунікативність, (спілкування та направленість діяльності на комунікацію), наполегливість, цілеспрямованість, толерантність, організаційні здібності, а також мотиваційну спрямованість. Не менш важливим для фахівців педагогічного профілю є прагнення до самовдосконалення й саморозвитку, наявність вольових проявлень, стійкість, вміння досягати поставлених завдань, прогностичні здібності, вміння передбачити кінцевий результат навчання.

У наукових працях Н. Гузій ми спостерігаємо три характеристики якостей педагогів:

- якості як динамічне новоутворення і непостійна категорія, що має змінюватися;
- наявність крім професійних, особистісних «непрофесійних» властивостей;
- можливість антагонізму усереднених вимог до професійно-важливих якостей і потребами конкретних професійних педагогів [2, 142].

На думку О. Рудницької [8], «особистісні якості» – це комплекс, єднання психічних та соціально-психологічних властивостей, рис характеру, особистісних здібностей та психічних процесів. Удосконалення власних професійно-особистісних якостей, таких як наполегливість, відповідальність, прагнення зробити свою діяльність краще, захопленість своєю справою, ініціативність і дисциплінованість одними з значущих для майбутньої діяльності. Прагнення до творчості, пластичність, організованість, інтелектуальні здібності, емоційність є значущими і провідними особистісними якостями педагогів.

Цікавими щодо нашого дослідження вважаємо класифікацію професійно-значущих якостей педагога І. Зязюна [3]. Підкреслюючи, що вчитель має бути розвиненою особистістю, що має вплив на своїх учнів. Для цього йому необхідно крім знань, умінь та навичок мати оптимізм, впевненість, уміння володіти собою, цілеспрямованість, рішучість, щирість, ініціативність, відкритість. Ми поділяємо думку дослідника стосовно активності, творчо-практичного складу мислення, вимогливості, послідовності та вміння сприймати особистість у розвитку, що складають значущі якості особистості.

Цікавим, на наш погляд є визначення особистісних якостей творчої та креативної людини, таких як готовність ризикувати, мати особисту думку, яка може не співпадати з загальними судженнями, бути сміливою у власній уяві та з почуттям гумору.

Здатність до творчості, формування творчого потенціалу особистості, педагогічний оптимізм, працездатність і допитливість як прояв творчих нахилів особистості, також є професійно-значущими якостями за класифікацією якостей Л. Кравченко [6].

В наукових дослідженнях О. Пехоти [7], простежуємо думку про важливість не тільки зовнішньої організації навчання, а «внутрішню» підготовку спеціаліста, мається на увазі навчання як об'єкт індивідуального професійного розвитку, тобто підготовка здійснюється з позицій розвиваючого навчання. Автор не знижує важливості наявності таких якостей як мотивація, професійна спрямованість, здатність до емпатії, рівень товарищескості, самоконтроль у спілкуванні [7].

Аналізуючи доробки вчених щодо творчості можна стверджувати, що творчі якості є важливими у системі значущих якостей сучасного фахівця. До творчих якостей дослідники відносять прагнення до високих творчих досягнень, відповідальність, творчий інтерес, прагнення до самоосвіти та самовиховання. Креативність може проявлятися у вмінні долати інертність мислення; здібність до генералізації ідей, висунення гіпотез, перенесення знань та умінь на створення нового, здатність до незалежних суджень та співпраці, до організації спільної

творчої діяльності; здібність акумулювати й використовувати творчий досвід інших, здатність до відстоювання своєї думки та переконання інших, тощо.

На думку Н. Кічук [4], творчість виступає критерієм науково-педагогічного мислення. Ми поділяємо думку дослідниці, яка розглядає творчість як необхідну складову особистості педагога, його професійно-значущу якість. У педагогічній діяльності, майбутнього фахівця чекає безліч ситуацій, вирішення яких потребує вмінню креативно і творчо підходити до їх вирішення шляхом визначення оптимальних методів, інтуїції та натхнення. Творчість педагога взагалі, особливо педагога мистецького профілю визначена самою специфікою майбутньої діяльності та проявляється у педагогічному інсайті та імпровізації, виявляється у високому рівні культури і є найважливішою якістю майбутнього педагога мистецького профілю.

У наукових доробках С. Сисоєвої творча спрямованість педагога відрізняється розвитком мотиваційної спрямованості, творчих умінь, самовдосконаленням знань та умінь, що сприяє успішності творчої педагогічної діяльності, таким чином, має вплив на формування творчої особистості навчаючого. За її твердженням “творча особистість – це підсистема особистості, яка характеризує сукупність творчих якостей індивіда, що забезпечують успіх у творчій діяльності” [9, 124]. Цікавим, на нашу думку, є розведення понять дослідницею творчих якостей та творчих здібностей. Якщо мова йде про спеціальні види діяльності та здатності особистості до цих видів діяльності (спів, малярство), то в цьому випадку мова йде про творчі здібності, проте творчі якості спрямовуються на діяльність, а саме на творчу діяльність. Саме спрямованість вчителя оптимізувати процес навчання, спрямувати його на розвиток творчих якостей, креативності і становить завдання сучасного навчання та виховання.

Розгляд теорії розвитку творчої особистості тісно пов’язаний з творчим процесом та регулюванням творчої діяльності. Якості і властивості творчої особистості є взаємопов’язані, нерозчленовані та необхідні для ретельного аналізу і вивчення. Провідними творчими якостями можна вважати є оригінальність, ініціативність, наполегливість.

Креативність, на наш погляд, – це пошук вирішення нових завдань шляхом нестандартних прийомів, це вміння емоційно реагувати на нові виклики, що стоять перед педагогом і здатність творчо уявляти вирішення проблеми. Нам здається, що емоційний відклик, творче уявлення і вирішення завдань оригінальними засобами близько до нашого власного визначення креативності як окремої дефініції.

Стосовно професійно-значущих якостей фахівців мистецького профілю та їх формування, необхідно зазначити, що воно не можливо без специфічної музичної діяльності та не може бути сформовані поза неї. Звісно специфіка мистецької діяльності вимагає наявності та розвиненості музичного слуху (звуквисотного, ладового), почуття ритму, музичної пам’яті, тобто музичних здібностей.

У цій статті за мету ми поставили завдання розглянути професійно-значущі якості магістрів з музичного мистецтва, зі спеціалізацією хорове диригування, які в майбутньому будуть викладачами диригування та керівниками хоровим колективом. Керівництво хором вимагає певних організаторських вмінь, щоб об’єднати співаків у хоровий колектив та залучити їх до активної співпраці та художньої творчості засобами хорового мистецтва. Хорове мистецтво має великі

можливості впливу як на самих учасників хору, так і на їх слухачів. Не викликає сумнів, диригент хору повинен мати особливі особистісні якості, щоб впливати на хоровий колектив і досягати успіху у нелегкій справі диригента-хормейстера.

У науковій літературі є розведення здібностей, якостей та вмінь як самостійних наукових дефініцій. Вважаємо за потрібне навести класифікацію якостей і здібностей саме диригентів, майбутніх хормейстерів. Не викликає заперечення твердження, що майбутньому диригенту крім загальної та музичної культури знань щодо володіння відчуття та уявлення звучання корового колективу, край необхідним є вміння передавати творчий задум композитора через певне творче власне розуміння музики в цілому.

Важливість сформованості професійно-значущих якостей хорového диригента підкреслює у своїх працях М. Колеса [5], вказуючи на швидкість реакції, витриманість, ініціативність, наполегливість, організованість. У той же час М. Колеса підкреслює важливість творчого ставлення до своєї діяльності. крім загальної та музичної культури знань щодо володіння відчуття та уявлення звучання корового колективу, край необхідним є вміння передавати творчий задум композитора через певне творче власне розуміння музики в цілому.

Необхідно зазначити, що працювати над розвитком творчих якостей потрібно і у процесі навчання мануальній техніці, і під час інтерпретації хорових творів, на репетиціях, а також безпосередньо в процесі концертного виступу хорového колективу. У руслі нашого дослідження креативності як професійно-значущої якості майбутніх фахівців диригентсько-хорового мистецького профілю, нам імponує виділення інтуїції як необхідної професійної якості. Інтуїція і творчість акумулює набутті знання, навички, уміння, досвід, об'єднуючи творчий характер педагогічного процесу. На наш погляд, інтуїція є близькою якістю до креативності. Інтуїція як особистісна якість відіграє важливу роль у вирішенні творчих завдань, адже інтуїція впливає на влучний підбір репертуару хору, під час може передбачати можливість виникнення нестандартних ситуацій у колективі, допомагає вирішити їх.

У результаті аналізу наукових праць, ми розробили компонентну структуру формування креативності магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів, що складається з таких компонентів:

- мотиваційний;
- діяльнісний;
- творчий;
- емоційний.

Компонентну структуру представимо у вигляді малюнку (Рис 1), який ми надаємо нижче.

Розглянемо докладніше сутність запропонованих компонентів формування креативності як професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів.

Мотиваційний компонент

Мотиваційний компонент спонукає магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів на майбутню хормейстерську творчу діяльність та удосконалення професійно-значущих якостей, необхідних для майбутньої успішної роботи з хоровим колективом.

Рис. 1

Компонентна структура формування креативності як професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів



За своїми різновидами мотивацію поділяють на:

- просту чи складну;
- усвідомлену чи неусвідомлену;
- внутрішню і зовнішню.

Майбутній керівник хорового колективу повинен бути зацікавленим бути майбутнім хормейстером, вміти спілкуватися з хоровим колективом як вербально, так і невербально, удосконалювати свою диригентську майстерність, мати потребу творчо підходити до вирішенні диригентських задач та стійке бажання удосконалювати професійно-значущі якості, одним з котрих ми визначили креативність.

Другим компонентом структури формування креативності як професійно-значущої якості магістрів музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів ми визначили *діяльнісний компонент*, який направлений саме на хормейстерську творчу діяльність. Діяльність майбутнього хормейстера поєднує теоретичні знання та практичний досвід керівництва хоровим колективом. Необхідно створювати спеціальні умови для безпосередньої роботи з хоровим колективом, адже музичним інструментом в цьому випадку є хоровий колектив, а диригент є безпосереднім виконавцем хорової музики. Тому необхідним завданням є формувати у магістрів з музичного мистецтва творчого підходу до виконавської діяльності. Безперечно, цей процес є досить вагомим та складним.

На практиці буває, що магістр з хорового диригування виконує все правильно і, на перший погляд, бездоганно з точки зору диригентської техніки. Проте творчої взаємодії з хоровим колективом ми не спостерігаємо, диригування не має

творчого імпульсу, креативності в інтерпретації, свіжості і новизни, притаманної саме цьому диригенту. Не відчувається творчого імпульсу, який здатен дати творчий поштовх колективу, надихнути його та об'єднати саме у колектив як єдину творчу одиницю. Такий диригент не спроможний втілювати свої задуми, тому що сам особисто не володіє творчою енергією.

В процесі хормейстерської діяльності у диригента формується свій власний стиль, що пов'язане насамперед з його самосвідомістю як особливим чинником регуляції діяльності. Формування у хормейстера власного стилю музично-творчої діяльності (реальної та прогностичної), передусім, пов'язано з розвитком його фахової самосвідомості, як особливим феноменом регуляції діяльності.

Важливим структурним компонентом формування креативності як професійно-значущої якості майбутніх керівників хорових колективів ми вважаємо *емоційний компонент*. Майбутній керівник хорового колективу має бути емоційно готовим до хормейстерської діяльності, що проявляється в захопленості, психічному стані підйому, сконцентрованості на творчому стані в роботі з хорогим колективом, внаслідок чого формується і розвиваються творчі якості взагалі, і креативність як професійно-значуща якість зокрема. Необхідно зазначити, що вирішальну роль у цьому процесі відіграє художня уява, інтуїція, неусвідомлені компоненти чуттєвої сфери. Важливим фактором у розгляданні емоційного компоненту, ми вважаємо емоційне ставлення до цінностей хорової музики. Творча діяльність майбутнього хормейстера неможлива без оцінювання та прогнозування власних творчих можливостей та творчих можливостей саме колективу, яким він керує. Тому фахова творча діяльність керівника хорового колективу характеризує ступінь сформованості його самосвідомості та прагнення самореалізації в багатоаспектній сфері художньо-творчої діяльності.

Особливу увагу ми приділили розгляду *творчого компонента*.

Магістри з хорового диригування як творчі особистості повинні розвивати у собі здатність конструктивно і продуктивно працювати. Хоровий диригент, педагог, Г. Голик [1] вважає, що майбутній хормейстер в якому розвинуті креативні якості повинен бути гнучким, готовим до оригінальних інтерпретацій, нових бачень подолання виконавських завдань і проблем, відхід від стереотипів та інерції у своїй діяльності. Творчий компонент формування креативності майбутнього фахівця вимагає спрямованості на самовдосконалення і постійної роботи над власними професійно-особистісними якостями, розуміння важливості виявляти у собі сильні та слабкі сторони їх розвиненості та важливості усвідомлення значущих якостей для майбутньої фахової хормейстерської діяльності. Спираючись на отримані знання та навички, досвід співу у хорогим колективі, магістри розвивають загальні та спеціальні здібності та повинні готуватися працювати з хорогим колективом оригінально, по-новому, унікально, що і буде проявом сформованості у них креативності як професійно-значущої якості.

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав нам можливість уточнити сутність та поняття креативності. На наш погляд, *креативність - це інтегральна характеристика, яка визначає загальну здатність особистості до творчості, що визначається індивідуальним стилем в діяльності та є необхідною умовою в її самореалізації.*

Дана стаття не висвітлює проблеми формування креативності, в ній було висвітлено лише деякі аспекти. Проблема формування креативності магістрів музичного мистецтва, майбутніх керівників хороших колективів потребує подальшого дослідження та розробки.

Бібліографія:

1. ГОЛИК Г.Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності. – Дрогобич: Вимір, 2000, 108 с.
2. ГУЗІЙ Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004, 243 с.
3. ЗЯЗЮН І.А., САГАЧ Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997, 302 с.
4. КІЧУК Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. 96 с.
5. КОЛЕСА М.Ф. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973. 198 с.
6. КРАВЧЕНКО, Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: [монографія]. Полтава: Техсервіс, 2006.
7. ПЕХОТА О.М. Індивідуалізація професійно – педагогічної підготовки учителя: Монографія / Под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997, 281 с.
8. РУДНИЦЬКА О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ГЗМН, 1998, 247 с.
9. СИСОЄВА С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006, 346 с.
10. СМІРНОВА Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність: Монографія. – Харків: Кон Константа, 2002, 256 с.

DEVELOPING INTEREST IN LEARNING THROUGH INTERDISCIPLINARINESS IN PRIMARY CLASS STUDENTS DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

**Alina Ionela AVRAM, PhD Student,
Ion Creanga Pedagogical University, Chisinau**

***Abstract:** Young school-age students love to explore and discover, with an innate curiosity. When the exploration they do gives them a sense of happiness and curiosity is satisfied, the desire to feel these feelings will lead them to continue discovering new things. Under the given conditions, the dependence on the adult begins to decrease gradually, and the parent/guardian/teacher can intervene when it is observed that the student loses interest in the activity in question, either because it becomes boring, or because there are obstacles in achieving the proposed objectives. The most important thing for an increased interest in the instructive-educational act is the emotions experienced by the students. It is good for the adult to have a positive attitude and help him discover that learning new things is fun.*

***Key words:** interest in learning, cognitive interest, personality, intellectual activity, positive attitude.*

Introducerea conceptului de *interes în educație* a marcat un moment important în istoria ideilor și practicii pedagogice. Potrivit concepției individualiste și intelectualiste a școlii tradiționale, interesul apare ca o expresie personală a fiecărui elev, generat de factori externi, pe baza relației profesor-elev. Termenul *interes* este format din două structuri lingvistice provenite din limba latină: *inter* și *esse* care înseamnă „*a fi la mijloc, a fi între*”, și reprezintă „*relația utilă dintre organism și mediu*”. Jud. Astfel interesul cognitiv include activitatea intelectuală combinată cu atitudinea emoțională, alături de efortul volitiv și se manifestă în diferite forme de activitate ale copilului. Ushinskii a crezut că „*doctrina, lipsită de orice interes și luată doar de puterea de constrângere... ucide dorința pentru învățare, fără de care, nu va merge mai departe...*” Interesul cognitiv conduce la creșterea performanței copilului și dorința acestuia de a primi și de a analiza informații, de a căuta aplicabilitatea bagajului de cunoștințe în viața reală.

Formarea interesului cognitiv la elevii din învățământul primar se referă la încurajarea de către cadrul didactic a dorinței copiilor de a învăța. Acesta afectează caracterul elevului și conduce la dezvoltarea stereotipurilor comportamentale. În mod implicit, este afectat nivelul de educație în viitor.

O definiție mai simplă este dată de psihologul Krutetsky VA: „*Interesul este o concentrare activă cognitivă a unei persoane asupra unui anumit subiect, fenomen și activitate creată cu o atitudine emoțională pozitivă față de aceștia*.”. Doi factori principali conduc la activitatea cognitivă a elevului de vârstă școlară mică, și nu numai, ca o condiție pentru continuarea procesului învățării cu succes: curiozitatea naturală a copiilor și activitatea stimulatorie a cadrului didactic. Învățarea reprezintă unul dintre tipurile de cunoaștere a lumii înconjurătoare, fiind trăsătura cea mai importantă de care depind caracteristicile activităților educaționale. Pentru elevul de vârstă școlară mică, informațiile despre propriile abilități și aptitudini sunt interiorizate, iar interesul pentru învățare devine mai profund și mai specific – interesul cognitiv. Prin urmare, învățătorul/profesorul pentru învățământul primar trebuie să formeze motivația educațională bazată pe interes cognitiv.

M. Șevciuc se referă la interesul cognitiv ca fiind o necesitate a personalității cu referire la un anumit domeniu al fenomenelor; un motiv puternic al activității, în urma cărora procesele psihice se petrec intensiv, iar produsul final devine captivant și productiv. Cu alte cuvinte, interesul cognitiv este o formațiune personală, a cărei componentă include o activitate cognitivă stabilă.

Pornind de la analiza acestei probleme, O. Шевченко face referire la trei componente a interesului cognitiv:

1. Intelectual – se manifestă în activitatea intelectuală prin rezolvarea unor sarcini;
2. Emoțional – se referă la emoții, sentimentale de nou, de fericire și succes intelectual;
3. De reglare-volitiv – presupune dovezi ale cunoașterii și depășirea unor bariere în demersul intelectual.

Activitatea cognitivă a elevului – predarea – reprezintă una dintre cele mai importante forme ale activităților copilului ce conduce la stimularea educației, pe baza interesului cognitiv și se referă la următoarele componente:

- procesul de însușire sau de asimilare a cunoștințelor și experienței creativității umane;

- dezvoltarea deprinderilor și abilităților.

Activitatea de predare este asociată, întotdeauna, cu cunoașterea. Astfel, pentru stăpânirea cunoștințelor, elevul face conexiuni între: observarea obiectelor, fenomenelor; înțelegerea materialului perceput; memorarea și consolidarea materialului perceput; aplicabilitatea în practică a cunoștințelor și evaluarea, respectiv autoevaluarea gradului de asimilare a informațiilor, alături de analiza rezultatelor obținute ca urmare a activității cognitive. În acest sens, formarea interesului cognitiv devine scopul educației pentru activitățile viitoare ale copilului. În situația în care, rolul cadrului didactic este de a-și consolida atenția asupra subiectului său, formarea interesului cognitiv în direcția preocupărilor copilului este scopul educației.

Pe de altă parte, în timpul predării – o activitate ce satisface o nevoie cognitivă – este necesar să se dezvolte la elevi dorința de cunoaștere, fiind în strânsă legătură cu independența îndeplinirii sarcinilor deprinderea de a rezolva sarcini dificile; predarea se bazează pe legile generale ale cunoașterii și presupune, în mod necesar, un proces activ de învățare.

Pornind de la ideea, potrivit căreia, conceptul de interes poate fi corelat cu cel de curiozitate în conduitele cognitive, cele două realități se suprapun. Atât curiozitatea, cât și interesul se referă la acele atitudini emotiv-cognitive, cu specificația că particularitățile interesului sunt date de: stabilitate, persistență și caracter cognitiv ridicat. Tratatul psihologică a interesului pentru învățare a demonstrat diferite forme de manifestare, ajungându-se până la „*identificarea cu complexe de natură emotiv-cognitivă, ca: atracția, preferința, dorința, năzuința*”. Prezența sau lipsa interesului declanșează orientarea și susținerea tuturor activităților psihice.

Din punct de vedere psihologic, interesul reprezintă o caracteristică a personalității. Interesul cognitiv al elevilor, inclusiv de vârstă școlară mică, se referă la tipul de abordare activă față de actul educațional, fiind o parte mai puțin vizibilă a acestui proces. Unii savanți acordă o importanță deosebită factorilor externi, în procesul educațional, care pot conduce la stimularea interesului pentru învățare a elevilor.

- punctul de plecare în ceea ce privește începerea unei lecții trebuie să-l reprezinte un temei motivant pentru elevi;
- cunoașterea de către elevi a metodelor de activitate, respectiv de evaluare;
- fixarea de către cadrul didactic a unor obiective pe termen scurt;
- aprecieri verbale și scrise care să stimuleze activitatea/rezultatele elevilor.

Din punct de vedere social, interesul elevilor pentru învățare se reflectă în faptul că elevul dorește să învețe pentru a deveni viitorul adult pregătit pentru societate. Acest obiectiv pornește din familie și se dezvoltă în școală.

Pentru elevul de vârstă școlară mică, un rol important în stimularea interesului pentru învățare îl au jocurile didactice, iar un prim pas spre activitatea creatoare îl are metoda demonstrației, cu aplicabilitate în practică a informațiilor acumulate. Această metodă, împreună cu metoda conversației și euristică cu sarcini cognitive, se folosesc la instruirea copiilor în grupuri mici. Activitatea de grup dă posibilitatea elevilor să-și manifeste spiritul comunicativ, creativitatea și inițiativă în luarea deciziilor.

Bibliografie:

1. BULARGA, T, 2008, 88 p. Psihopedagogia interesului pentru muzică, Editura ELENA – V.I., Chișinău

2. KRUTETSKY V., 1976, 235 p. Fundamentele de Psihologie Pedagogică, Educație
3. MINDER M. 2003, Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare, Editura Cărți Educațional, Chișinău, 345 p.
4. NEACȘU I. 1978, Motivație și învățare, Editura didactică și pedagogică, București
5. ROȘCA, Al. 1975, 377 p. Psihologie generală, Editura Didactică și Pedagogică, București
6. ȘEVCIUC M. 1996, 163 p. Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare. Teză de doctorat. Chișinău,
7. USHINSKY I. KD, La 9 m-M; 1950 VOL. 10429 Materiale pentru al 3-lea volum al *Pedagogiei Antropologie*. Sorbr. Soch
8. ШЕВЧЕНКО О. Н., 2007, 148 с. Познавательный интерес как ценность университетского образования: Монография, Челябинск
9. <http://subiecte.citatepedia.ro/despre.php?s=%EEnv%E3%FE%E3tur%E3>
10. НЕМОВ Р.С. 2003. Общие основы психологиию, Москва: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС
11. ЗАНКОВ Л. В., 1990, Избранные педагогические труды. Москва, Издательство Педагогика
12. АБРАМОВА Т. С., 2001, Возрастная психология, Москва, Издательство Академический Проект

DEVELOPING THE CREATIVITY OF YOUNG STUDENTS BY INTEGRATING THEM INTO ARTISTIC PRACTICES

**Ancuța-Doriana CONDURAT, PhD Student,
Bacau, Romania**

Abstract. *The term „creativity” has its origin in the Latin word "creare" which means "to father", "to make", "to create", "to give birth". The very etymology of the word proves to us that the term creativity defines a dynamic act, which develops, completes itself, defines a process, which includes both the origin and the goal. It was introduced into psychology by G.W.Allport, to denote a personality formation. In his opinion, creativity cannot be supported only by some of the categories of personality manifestations, namely skills, attitudes or temperamental traits. Creativity is defined in the Encyclopedic Dictionary (1993) as "the complex trait of the human personality, denoting the ability to create something new, original. Sociologists understand by creativity the disposition that orients individuals and groups towards the production of inventions."*

Key words: *creativity, development, creative capacities, creative thinking, education.*

Psychologists understand by creativity the inventive disposition or the capacity for renewal existing in a potential state in any human individual and at all ages. The child who constantly expresses wonder and surprise, trying to capture the new in the world, not yet influenced by routine education, is considered the prototype of creativity. It should also be specified that, closely linked to the socio-cultural environment, this

natural tendency of man, to accomplish himself, requires favorable conditions to express himself as elaborate ingenuity.

Creativity is related to artistic expressions and creations, technological inventions or scientific discoveries, interpersonal communication, education, personal behaviors and social movements. It signifies: adaptation, imagination, construction, originality, evolution, inner freedom, literary talent, distance from things already existing. As a psychic formation, creativity is characterized by a multitude of meanings: productivity, utility, efficiency, value, ingenuity, novelty, originality.

In a more general definition, creativity can be seen as a process through which the whole personality of the individual is focused in a synergy of factors (biological, psychological, social) and which results in a new, original idea or product, with or without utility and social value. Experiments carried out over time have graphically illustrated that creativity follows a downward curve, it being much more important at young ages and losing its productivity in adulthood. For this reason, it is important that educational programs at all levels go more in the direction of cultivating creativity. The child, who constantly shows wonder and surprise, trying to capture the new in the world, not yet influenced by routine education, is considered the prototype of creativity. The fear of any deviation from the norm (convention, tradition) or social conformity, has the effect of disappearance of originality, being the trap in which the creativity of many individuals fails. Creative preschoolers usually differentiate themselves from the rest of the group through various specific behaviors and, if allowed to do so, develop their creativity freely. They are very curious, come up with unusual solutions, with original ideas, have initiative and a very well developed spirit of observation, see connections between apparently unrelated elements, ask appropriate questions, look for alternatives and explore 7 new possibilities, manipulate and control simultaneously more ideas, they learn quickly and easily, they have a good memory, a very well developed vocabulary, they find unusual ways to solve problems, they have a vivid imagination and a special ability to compose stories. Creativity implies adaptability and flexibility of thinking.

In children's case, the focus should be on the process, that is, on the development and generation of original ideas, which seems to be the basis of creative potential. Problems associated with convergent thinking usually have only one correct solution. Divergent thinking, on the other hand, requires the one who solves the problem to generate more creative solutions. For a correct understanding of the child's creativity, we must distinguish creativity from intelligence and talent. A very creative child is not necessarily very intelligent. Creativity is more than having and using an artistic talent. By applying the theory of multiple intelligences in the education process, the curriculum is organized around the seven abilities: linguistic, logical-mathematical, corporal-kinesthetic, spatial, musical, interpersonal and intrapersonal. This approach favors the creation of opportunities for the development of children's talents and for their achievement. Related to the visual-artistic ability, visual/spatial intelligence includes the ability to correctly perceive the surrounding world visually, as well as the ability to recreate one's own visual experiences.

Creativity in the current educational system in Romania is a real challenge that requires an authentic expression of what children feel, think and are. Through creativity, education can end up being a pleasant, easy, continuous endeavor, but above all a

learning environment where they come with love, impatience and curiosity, an educational context built around their needs.

It is extremely important to investigate and understand how the creative learning environment can be successfully created in the classroom to help stimulate the development of students' higher order thinking skills and it is absolutely necessary to understand the indicators that influence the creation of a creative environment in the education process. The radical changes taking place in contemporary society, in education, family, science, technology, the workplace and almost every aspect of our lives, require a high degree of adaptation and courage which are closely linked to creativity.

Creativity exists in each of us. We are all creative, but the education an individual receives and the methods he uses every day to stimulate his thinking make some people more creative than others. The development of creative potential does not happen by itself. Continuous and organized actions of stimulation and activation are necessary. Education and the methods used play an important role in stimulating creativity and without their development, you will never consider yourself a creative person. Motivation is accepted as fundamental to creativity, and the most important motivating factors are self-motivation and interest in doing the work (object of creation). Creative people are at the discretion of their own values and motivations and deal with issues for which they have a strong emotional affinity. This ability should be stimulated from the first years of a child's life, because creativity can play an essential role in the learning process.

Creative thinking allows children to make connections between one area of learning and another, thus expanding their understanding.

Contemporary society is characterized by major changes in behavior, in the family or at work, in education, in science and technology, and in all aspects of our lives. Based on these changes, the new curriculum in Romanian education promotes the active involvement of students in the learning process, their well-being during the educational act, centering learning on the student, its main beneficiary. In order to respond positively to these new requirements, it is necessary to implement creative education starting, naturally, with creative teaching.

The beginning of the third millennium requires an intense "creativity" on the part of society, involving a series of theoretical and methodological restructuring within the family and school. Educating creativity is one of the essential directions of this process. It involves not only methods development (individual and group), but also the analysis of institutional factors that can be both incentives and blockages of creativity. At the base of the approach to such problems is the following theoretical premise: creativity does not refer exclusively to geniuses, but also to any person who tried a "creative experience" (M.Stein), i.e., ended up rediscovering some already known solutions, but on a faster and more efficient route, or which obtained original results, but without social significance and represents only a fertilizing element in the individual evolution of the person concerned. In other words, creativity is a universal potential (not equally) distributed among the population, which means that any individual, in a stimulating educational environment, can become creative, at least at an average level, in the activity he prefers.

This premise suggests that the education of creativity must become a common action with a mass character, which would offer optimal conditions for development

not only to human eminences, but also to other individuals who, benefiting from a sustained education in the direction of practicing a creative behavior, will be able to improve the activity, thus obtaining greater results. The role of institutional factors in the destiny of creativity, more precisely, their stimulating or inhibiting effects on creative students, is widely analyzed and commented on in creation works. Does the training process, carried out in educational institutions, serve or not the cause of creativity?

In traditional education, the development of creativity is placed second, it being conceived as a more spontaneous activity, and the structure of the lessons is sometimes such that it creates inertia and psychological blockages in the young generation training. A favorable climate in the school system, according to A.Munteanu (1994, p. 127), implies the exclusion of the following factors: – the cult of the student – the clock according to which the teacher adjusts the tempo and content of the educational approach, offering identical conditions to all students regardless of their potential, which implies a mutilating leveling of them; – stating, at school, that a model student is the one who knows how to reproduce, with maximum fidelity, the textbook or rigorously reproduce the teacher's opinion, ignoring other forms of manifestation; – the teacher's exaggerated obsession with complying with the program, with the minimization of his role as a "cultural animator", a messenger of authentic values; – the sanctification of traditional teaching methods and the disregard, with innocence, of all modern acquisitions in the field of teaching technology; – overestimating grades and treating them as infallible indicators for all the students' virtues; – the one-sided fetishization of reason and memory with the unjustified persecution of imagination and non-cognitive dimensions of personality, which turns the student into a simple "dull learner".

Other institutional factors that influence students' creativity are: School identity - refers to tradition, educational competence, the authenticity of the didactic style, the promoted values, the teachers' "fame", the graduates' performances, etc. The effects of such a tradition can represent a risk for the students' individual and group creativity development. The area's cultural climate depends on the scientific, intellectual and cultural-artistic life of the educational institutions in the respective locality. Symposia, conferences, exhibitions, book launches, contests, etc. positively influence students' creativity. Direct access to cultural "products" (music, literature, fine arts) broadens the intellectual horizon and sensitizes the child much more effectively than the content of TV shows, which has spontaneous beneficial effects on the general creative potential through the affective composition. The environment climate (physical, psychological and social) has a significant impact on students' creativity. The classrooms' proximity to the teachers' offices, the shared document libraries facilitate the "meetings" between students and teachers, the former understanding the "life regime", the methods of employment and dedication in the professional work of the latter, providing elements for spontaneous self-modeling through "mechanical learning" and/or deliberate, through "self-education" (Barna, A., 1995). The teacher's creative personality peculiarities particularly stimulate the students' creativity. In order to educate future specialists, potential inventors, artists, any teaching activity promoted by the teacher must constitute a creative process. The objective need of today's education describes the personality of the effective teacher as a sum of intelligence and imagination, a source

of invention and initiative, a real proof of enthusiasm and courage. The creative teacher gives students the freedom to speak their mind, promoting an open attitude towards everyone's views, teaching them to scientifically argue their supported opinion. He thus strengthens their conviction that they can make valuable judgments, trains them in the process of self-evaluation through several exercises of this kind.

In order to stimulate students' creativity, the teacher himself must show creativity, showing positive behaviors and attitudes in this regard. Specific to the creative teacher is the use and creation of collaborative learning situations, which ensure the effectiveness of the educational act carried out. Through an open, empathetic attitude, which provides a harmonious environment, the teacher can detect among the students those who have a high creative potential and support through learning situations its development and affirmation.

From another perspective, creativity does not represent the teacher's strictly personal contribution, there are some variables that can influence the start of a creative process, the development of creative products. Thus, in order to be able to make a creative contribution to the education process, the teacher must know well all the necessary notions of the system in which he/she is practicing. Having a good preparation, accumulating a large amount of information in the field, the teacher can try to combine ideas, if he/she likes to invent. The same creative teacher has a sound judgment, being able to notice if what he/she does is something good, effective and worth repeating (Roco, 2001, p. 28).

Synthesizing the information that describes the creative personality of the teaching staff, we propose a profile based on the following skills: mediates, facilitates learning, creates diverse and attractive learning situations, manages scientific content well, uses modern learning tools, effectively combining them with traditional ones, advises the students, is concerned about their good collaboration and understanding, teaching them to respect each other, coordinates the students' work while giving them freedom of expression, invites the students to be his/her partners in evaluating the learning process and product.

The creative teacher is always open to continuous self-improvement, instilling this attitude in his/her students. Following the concretization of this profile, we can consider creativity as one of the basic competences of the teaching staff in the current education context, without which a positive connection between teachers and students cannot be achieved.

For a long time, creativity was considered to be the prerogative of a small minority. Of course, there are not many who are able to reach the levels of innovative or emerging creativity. Today, however, it is considered that any normal person can prove creativity, leading to small inventions, in one field or another. It is necessary place him in favorable conditions that allow the development of his native possibilities.

The development of children's creativity and intelligence involves stimulating the courage to present their own ideas, to develop a work strategy and not to wait for solutions from adults. Creativity, as Harris (1998) says, is a capacity: that of imagining or inventing something new; it is an attitude: that of accepting change and novelty, the availability to "play" with ideas and possibilities, a flexibility in conceptions, a habit of looking for ways to improve things; it's a process: creative people work hard and continuously to improve ideas and solutions, finding alternatives and redefining their work.

To stimulate children's creativity and intelligence, new, interactive methods can be used to stimulate curiosity and give children freedom of expression, such as: the "Brainstorming" method, "Brainwriting", the "Bundle" technique, the "Cube" method, the "Technique of dreams" These methods and techniques can be used successfully in all categories of activities with the purpose of developing the flexibility of thinking, developing the originality of preschoolers' answers, developing divergent thinking; it offers the possibility of free, spontaneous manifestation of children's imagination; increases the productivity of individual creativity as a result of the interaction of group members. The interactivity of the group of preschoolers involves both cooperation, defined as a "motivational form" of self-assertion, including self-advancement activity in which the individual competes with others to acquire a social situation or superiority, and competition, which is a "socially oriented activity, in which the individual collaborates with others to achieve a common goal".

In her studies, Mihaela Roco defined creativity as "a particularly complex psychic formation", characterized by several meanings: "productivity, utility, efficiency, value, ingenuity, novelty, originality", qualities that are absolutely necessary, but insufficient in defining creativity. From this perspective, the terms presented can be described as follows: productivity, representing the large number of ideas, material or mental products, utility refers to the character of the products to be useful, efficiency considers the economic character and the advantages of using the results of creativity. Value refers to the theoretical or practical significance of the products of creativity, their recognition and respect at the social level, ingenuity implies the effectiveness and elegance of the solution methods, novelty emphasizes the distance in time of ideas, works, and originality signifies their rarity, uniqueness (Roco, 2001, page 17).

In order to better understand the dimensions of creativity, the term must be approached from several perspectives: creativity as a process, as a product, as a creative personality, as a creative potential. Looking at creativity as a creative process, as a higher action specific to man, G. Wallas (1926) distinguished four stages of the act of creation: preparation, incubation, illumination, elaboration and verification.

Preparation is the stage that involves gathering the information necessary for the creative act and begins with the presence of motivation. Motivation has the role of sustaining the creative drive throughout the process. This stage includes: defining the problem, gathering the necessary materials, the actual creative work. The second stage, incubation, consists in the activation of processes, affective-emotional experiences through permanent reporting to the initial, basic problem and through a state of tension, search. The stage of enlightenment, of inspiration, involves the conscious integration of combinations, variables as well as the sudden appearance of the solution, the idea. The fourth stage, elaboration and verification, requires persistence, ingenuity, and finesse to successfully complete the creative act. This stage is marked by the production of a provisional solution, followed by the confrontation of the product with reality. (Dumitriu, 2013, page 64).

From the perspective of creativity as a materially or spiritually expressed product, two aspects of it are pursued: originality and social utility. The originality of the creative product presents the dimensions of novelty, uniqueness, while social utility is measured by the degree to which the respective product responds to a practical, relevant need.

Creativity, viewed from the perspective of personality, acquires the meaning of creative potential, of the accumulation of certain attributes or psychological factors of a possible creative performance. Among the personality traits often associated with creative ability are: abstract thinking, flexible thinking, ideational fluency, sensitivity to problems, superior intelligence, high observational spirit, curiosity, self-confidence, assumption of distant and self-imposed goals, perseverance, independence of thought, the permanent need to achieve something.

Bibliography:

1. BEJAN F. Psychological age characteristics of primary school students, Lumina, Chişinău, 1983, number of pages: 105.
2. BABII, V., BULARGA, T. Praxiologia inovativ-artistică, Iaşi: ARTES, 2015, pp. 27-103.
3. COJOCARU C., Creativity and innovation, Scientific and Encyclopedic Publishing House, Bucharest, 1975 Constantinescu, Stoleru P. (1974) – Creativity – Knowledge and stimulation of creative potential (practical, psychological, psychoeducational implications), University Press, Bucharest.
4. https://scoalatiha.ro/isbn/profesor_florica_tomoroga_dcici_MERITOCRAT_ISBN_978-630-6502-89-9.pdf

THE APPLICATION OF MODERN METHODS IN THE PROCESS OF TRAINING THE STUDENTPERFORMER IN THE VIOLIN AND ENSEMBLE CLASS APLICAREA METODELOR MODERNE ÎN PROCESUL DE FORMARE A ELEVULUI-INTERPRET ÎN CLASA DE VIOARĂ ŞI ANSAMBLUL DE VIOLONIŞTI

**Livia BUCATARI, Violin Teacher, the first didactic grade,
Goerge Enescu Musical School, Balti**

***Abstract.** Currently, modern society cannot be imagined without digital technologies and social networks. The Internet plays a major role in the educational process, providing opportunities for development such as student-centered learning. In this context, there is a need to use new teaching-learning-evaluation methods. So, in the proposed investigation, the focus is on various platforms, learning programs, recently used in various educational contexts. Some specific methods and techniques, which modern digital technologies offer us, are identified and systematized, and the use of information technologies in the training process in violin and ensemble lessons is described.*

***Key words:** artistic education, violin lesson, instructional-didactic process, information technologies, teaching methods.*

Actualmente societatea noastră este în permanentă dezvoltare, schimbare și evoluție. Apar noi idei, oportunități, tehnologii informaționale, care permanent se modernizează, deschizând noi orizonturi în rețelele de socializare, influențând mult procesul instructiv-didactic în școli. În acest context, este necesară revizuirea metodelor de pre-

dare și a reformei în școală. În domeniul predării artelor, pentru menținerea unui interes sporit pentru disciplinele muzicale, profesorul prin diferite metode de lucru va implica activ elevul-muzician în procesul de instruire. Profesorul Ioan Cerghit definea predarea ca pe „un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate învățării”. [3]. Desigur, profesorul necesită o pregătire înaltă atât în plan psiho-pedagogic, cât și să corespundă cerințelor contemporane. De aceea, procesul de predare-învățare-evaluare în școala de muzică rămâne a fi o adevărată artă. Acest proces se bazează pe anumite tehnologii, metode, tehnici, mijloace specifice de instruire muzicală și forme de organizare a activităților muzical-artistice, care în combinarea lor vor atinge obiectivele și rezultatele propuse. Prin strategiile de predare, vom înțelege nu numai transmiterea cunoștințelor/deprinderilor, ci și toate acțiunile întreprinse de profesor pentru însușirea repertoriului artistic de către elev și apoi interpretarea lui artistic-emoțională la diverse activități. Este un proces în care are loc predarea, asimilarea cunoștințelor și apoi dezvoltarea abilităților de receptare a acestora.

Elevul la ora de vioară nu capătă numai deprinderi și capacități tehnic-interpretative, dar și este pregătit pentru evoluări publice (examene, concerte, concursuri etc.), care, la rândul lor, vor motiva puternic pentru a se perfecționa, autoinstrui, de a se forma și dezvolta ca interpret instrumentalist, ceea ce duce, prin urmare, la sporirea nivelului de interpretare artistică. De profunzimea percepției și trăirii creațiilor interpretate va depinde și formarea culturii spirituale a elevului muzician. În prezent societatea modernă nu poate fi imaginată fără tehnologii digitale și rețele de socializare. Internetul joacă un rol foarte important în procesul educativ, oferind oportunități pentru dezvoltare, cum ar fi învățământul centrat pe elev. În acest context, apare necesitatea de a utiliza metode noi de predare. Aici putem miza pe diverse platforme, programe de învățare, propuse în diverse contexte educaționale.

Care sunt avantajele pe care ni le oferă prezentul modern și utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de instruire la ore de vioară și ansamblul?

- Interacțiunea elevilor cu profesorii. Aici ne bazăm pe metode de predare tradiționale.
- Comunicarea. Posibilitatea de a comunica cu colegii de specialitate de oriunde, indiferent de distanță și geolocație, fără a părăsi camera.
- Interacțiunea cu părinții. Pot fi la curent cu toată activitatea copilului, precum și cu performanțele lor. Posibilitatea de a înregistra de către profesor lecția predată pentru elevi începători.
- Participarea la concursurile internaționale online (putem face comparație de nivelul de interpretare a elevului sau/și a profesionalismului profesorului). Aici putem folosi mai multe platforme (Youtube, Facebook etc).
- Selectarea repertoriului potrivit, care ne oferă oportunitatea să completăm repertoriul cu literatură contemporană din domeniu.
- Audiția. Posibilitatea de a asculta interpreți de mare valoare.
- Participarea la conferințe Naționale, Internaționale, cursuri de perfecționare online, master-class. Toate acestea modalități de predare, acțiuni ne oferă posibilitatea de a activa în condiții dificile (de pandemie) și servesc drept suport metodic pentru profesor de a diversifica activitatea pedagogică în școala de muzică. Dar la toate avantajele enumerate, am întâmpinat și unele dificultăți, cum ar fi:

- acordarea instrumentului la distanță (nivelul de pregătire și a auzului muzical a elevilor diferă);
- timbrul viorii și acustica camerei fiecărui diferă, ceea ce duce la aberația interpretării;
- selectarea programelor potrivite pentru prelucrarea înregistrărilor. Lecțiile online pentru toți a fost ceva nou, neobișnuit, în unele momente chiar foarte dificil.

Pentru toți a fost o experiență nouă, care ne-a adus diverse emoții, trăiri noi, atât pentru mine, cât și pentru elevii mei. În aplicarea noilor metode și tehnologii de predare la orele de vioară a fost nevoie de sensibilizarea următoarelor competențe:

- mai multă responsabilitate și capacitate de adaptare la noile condiții;
- trezirea curiozității și creativității la elevi;
- menținerea motivației de a face studii în domeniul muzicii și păstrarea calității de interpretare, în pofida tuturor greutăților;
- necesitatea schimbului de experiență și colaborarea cu colegii;
- dorința de a mai participa la astfel de proiecte. Din propria experiență, aplicând în practică toate cele relatate, am valorificat un proiect online foarte interesant și util pentru copii, în colaborare cu elevii și colegii din alte instituții. Unul din ele este colaborarea cu Melnic Natalia, profesoară de vioară, și discipolii ei, din cadrul Școlii de Arte „Teodor Negară” din Ocnița, la nivel Național.

Etapele procesului de învățare-evoluare au fost următoarele:

- Alegerea creației muzicale (E. Doga „Gramofon”).
- Repartizarea și învățarea partițiilor, folosind metode tradiționale de predare (lucrul asupra sunetului, frazării, muzicalității) prin diferite platforme de învățare (ZOOM, Viber, Duo, WhatsApp etc.).
- Determinarea și înregistrarea acompaniamentului (interacțiunea cu maestru de concert).
- Înregistrarea partițiilor fiecărui elev cu ajutorul telefonului sau altor dispozitive.
- Adunarea și prelucrarea partițiilor prin intermediul aplicației Filmora Wondershare X.

Ca dovada a necesității și a actualității acestei conlucrări este interpretarea lucrării muzicale la un concert live. Altă colaborare online a fost cu Mahire Tabiyeva, profesoară de vioară din cadrul școlii de muzică „M. Maqomaev” din Azeirbadjan, unde au participat elevii clasei. A fost propusă lucrarea compozitorului A. Комаровский „Вперегонки”. Ei au avut ocazia să interpreteze lucrarea muzicală în ansamblu cu alți copii din diferite țări. A fost o experiență nouă, care a adus interese comune: motivației de a exersa la instrument muzical pentru ridicarea nivelului de interpretare, creșterea interesului față de interpretare în ansamblu, menținerea curiozității, multe emoții pozitive. Căpătarea și formarea la profesori a competențelor, ce sporesc procesul de predare-învățare-evaluare în învățământul artistic, trebuie să fie prioritar pentru toți. Profesorul contemporan trebuie să corespundă noilor cerințe, viziuni și necesități ale societății. Tinderea profesorului spre autoperfecționare și autoinstruire ar fi bine să persiste mereu. Profesorul-muzician, îndeplinind funcția de interpret, este nevoit să mai exercite și funcția de cercetător. Elementul de cercetare în activitatea muzical-pedagogică este unul din criteriile care alcătuiesc o treaptă semnificativă în formarea acestuia. Profesorul-cercetător posedă capacități de observator a fenomenelor noi și

găsește legătura acestora cu legățile pedagogice care contribuie la dezvoltarea elevului. Curriculumul de Educație muzicală subliniază că orice înregistrare muzicală mecanică trebuie să constituie doar un supliment la interpretarea pe viu și nici într-un caz să n-o înlocuiască. Acest aspect este foarte important, deoarece interpretarea pe viu e legată de o influență emoțională mai mare a muzicii asupra elevilor. În final, aș dori să menționez că în orice situație profesorul trebuie să se conformeze condițiilor și cerințelor societății, dar să nu uite de scopul principal al educației muzicale: formarea educației muzicale ca parte componentă a educației spirituale.

Bibliografie:

1. BONCEA, A. G. Strategii didactice moderne. Metode interactive de Predare – Învățare – Evaluare, Seria Științe ale Educației, Nr. 3/2016.
2. HÎNCU, I. Competențele muzical-interpretative și rolul lor în formarea profesorului de educație muzicală, Conferința științifică internațională „Condiții pedagogice de optimizare în post criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice” din 22.06.2021 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, pag. 274-277.
3. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative si complementare. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București, 2002.
4. Curriculum de bază pentru domeniul Arte. Profilul Artă muzicală. Chișinău Editura, 2021.
5. Evoluția procesului de predare-învățare-evaluare. „EDICT – Revista educației” (ISSN 1582 – 909X).
6. Metode de predare-învățare-predare-evaluare-Qdidactic <https://www.qdidactic.com/didactica-scoala/didactica/metode-moderne-depredareinvatareevaluare595.ph>

PRESERVATION OF FOLKLORE TRADITIONS IN THE PIANO WORKS OF GAGAUZ COMPOSERS

**Tatiana MUTCOGLO, University Assistant,
State University from Comrat, Gagauzia
Natalia BARBANEAGRA, University Assistant,
State University from Comrat**

***Abstract.** This article is devoted to the problem of preserving national folklore traditions in the piano work of modern gagauz composers. It examines the fusion of the authenticity of musical traditions with academic music. The analysis of the form, style and content of piano compositions is evidence of a bright originality, the preservation of traditions and the use of modern stylistic approaches to the embodiment of diverse images in the work of gagauz composers.*

***Key word:** Folklore, authenticity, traditions, piano music, gagauz composers, fusion, academic music.*

В живописном местечке на Юге Молдовы, где простираются Буджакские степи, проживают народы разных национальностей: болгары, молдаване, русские, украинцы, и немногочисленная народность гагаузы. На протяжении

многих веков эта полиэтническая среда переплетала особенности музыкального фольклора этих народов. Кочевой образ жизни гагаузов в древности предопределил духовную среду, сообразно с реалиями окружающей действительности. В связи с этим, этим гагаузы использовали своей художественной практике элементы культуры различных этносов. На формирование творческих ориентиров деятелей искусств, композиторов, художников оказывала изначально сложившаяся особенность гагаузского культурного быта.

Нами были проведены исследования в области сохранения национальных традиций в фортепианных сочинениях гагаузских композиторов. Исследования проводились в музыкальной школе г. Комрат, колледже им. М. Чакира и Комратском государственном университете. На протяжении длительного времени изучались и внедрялись в учебные программы произведения композиторов М. Колса., Д. Гагауза, И. Челак., молодого композитора М. Ротаря и совсем юного дарования Бюк А. В фортепианных сочинениях гагаузских композиторов, традиционно прослеживается метроритмическое разнообразие, переменный размер диатонические семиступенные лады с преобладанием натуральных мажора и минора, ангемитоника (бесполутоновый звукоряд) с переменной тоникой. К ней относятся малоступенные звукоряды и попевки, трихорды, тетрахорды и различные виды бесполутоновой пентатоники. В заключительных каденциях очень часто используется альтерация, что сближает некоторые гагаузские мелодии с молдавскими. Основные формы бытования: песенная музыка эпоса; танцевальная музыка, исполняемая как соло, так и ансамблем; инструментальные наигрыши и пьесы, мелодии которых нередко являются вариантами напевов, известных в фольклоре народов Балканского полуострова. Зачастую в основе их ладовой структуры лежит пентатоника. Среди танцев – «Кадынджа», «Аароюн», «Хору», «Фырликундак»; среди обрядовых мелодий – «Гелинхавасы» (мелодия невесты), «Ааламакхавасы» (плач), и целый ряд других мелодий, посвящённых обряду невесты. Поскольку гагаузы являются выходцами из Болгарии, в мелодиях самых ранних гагаузских песен используются и болгарские музыкальные мотивы. После переселения гагаузов в Бессарабию, в музыке стали использоваться и молдавские мотивы, в связи с этим их музыка стала более динамичной, разнообразной и колоритной.

Особая мелодика и богатое звучание нашли свое отражение в фортепианном творчестве гагаузских композиторов М. Колса, Д. Гагауза, И. Челак, М. Ротаря и совсем юного дарования А. Бюк.

Самобытные, яркие и оригинальные композиции отражают различные события жизни людей, их переживания и радости. Рассматривая прошлое и настоящее музыкальной жизни гагаузов, мы понимаем, что стали живыми свидетелями появления в творческой среде интеллигенции талантливой и многогранной личности композитора, музыковеда, педагога и фольклориста – Гагауз Дмитрия Федоровича. Деятельность Дмитрия Федоровича отличает широкий диапазон творческих исканий. Несмотря на то, что деятельность его началась только в 16 лет, благодаря упорному труду и таланту, его профессиональная и музыкальная практика составила уникальное наследие. Наряду с многочисленными произведениями для хора, голоса, в сопровождении фортепиано, камерно-ансамблевой музыки большой популярностью среди учащихся нашего региона пользуются

пьесы из сборника «DortPianoPiyesi». Например, пьеса «Eskuoyun» по характеру и образности напоминает мелодическую линию музыкального фольклора havalar – танцевальный бытовой наигрыш. Мелизмы, определенный ритмический рисунок, движение шестнадцатых по квартам мелодии и квинтам в аккомпанементе создают картину энергичного темпераментного танца. Обилие мелизматике, смена размера 6/8, 9/16, 8/8, 7/8, смещение акцентов на слабую долю, увеличенные секунды – все это создает ощущение живой игры, праздника и танца пастухов. Буджакская степь навевала танцевальный характер фольклорного образца и свойственные им средства интонационно-ритмической выразительности.

В целом, в национальном быту гагаузов утвердились три основных жанра со специфическим названием: тюркюляр, мааниляр, хавала.

Тюркю – протяжная песня. Основной песенный жанр гагаузов. Своего рода музыкально-поэтическая классика этой народности. Напевы отличаются развернутой мелодикой, красивой интонационностью, богатством метrorитмических оборотов, разнообразной ладовой основой с преобладанием общетюркской любовно-страдальческой лирики.

Мааниляр (частушка) это противоположность тюркю. Его характеризует игривый эмоциональный подъем, подвижная образность. Все маани объединяет квадратность построения, четкий ритмический рисунок и скорый темп.

Хавалар (наигрыши) представляет собой инструментальную сферу, в которую входят танцевальные наигрыши (ойунхавалары), песенные наигрыши (тюркюхавалары) и длинные наигрыши (узунхавалары). Наиболее распространенные танцевальные мелодии связаны с названиями кадынжа, дюз-ава, дюз-хору, марамжа, ельжа и др. Кроме этого гагаузы любят танцевать и под мелодии и других народов, которые живут с ними по соседству: болгарские, молдавские, еврейские и русские.

Все эти жанры нашли отражение в фортепианном творчестве М. Колса, гагаузского композитора, музыковеда, исследователя фольклора, автора гимна Гагаузии. Учился М. Колса в Кишиневском музыкальном училище им. Ш. Няги, затем в Государственном Институте Искусств им Г. Музическу. Помимо вокальной и хоровой музыки в сопровождении фортепиано, М. Колса сочинял и инструментальную фортепианную музыку: 2 прелюдии для фортепиано; вариации для фортепиано на гагаузскую народную тему «Sekirga» (Кузнечик). Тема кузнечика в вариациях звучит просто и мелодично, в лучших классических традициях. Первая вариация энергичная и задорная, затем тема преобразуется и трансформируется в драматические образы, поэтические картины природы, танцевальные мотивы, основанные на смене размеров 7/16, 9/16, 6/8, лирические напевы, воспевающие красоту родного края, перерождающиеся в бурю чувств, эмоций и переживаний, и, наконец, выливается в безудержное народное гуляние в лучших традициях гагаузского фольклора. В заключительных каденциях, как правило, часто используется альтерация, что очень сближает некоторые гагаузские мелодии с молдавскими.

В 1968 году, в маленьком гагаузском городке под названием Чадыр-Лунга на юге Молдовы появился на свет замечательный человек, будущий композитор, аккордеонист, музыковед и педагог Иван Челак. Иван уроженец земли, где

сохраняются и свято чтутся фольклорные традиции гагаузов. Получив серьезной классическое образование сначала в музыкальном колледже г. Тирасполь, а затем в Турецкой Государственной консерватории г. Анкара, композитор увлекался не только сочинением симфонической и вокальной музыки. С большим интересом он обратился к созданию фортепианных сочинений. Его фортепианное творчество можно разделить на четыре группы: неоимпрессионизм; абстрактный неоимпрессионизм на гагаузские и турецкие народные темы; музыку для детей и юношества; музыку для учащихся колледжей и студентов высших учебных заведений. Альбом фортепианных пьес под названием «Izleinimler Impressions» издавался с 1993 по 1997 г, когда еще композитор был студентом. В сборнике представлены пьесы различной степени сложности, в которых рельефно отображено смешение фольклорных мелодий с классическим стилем, разнохарактерные колоритные пьесы под названием: «Sorrow», «Play ful Kid», «Elegy», «Horse Carriage», «Our Country», «Worship and Dance» и «Variations» (Nine Variations on a Gagaus Folk Sons). Разнообразие образов, смена характеров и темпа, применение сложных размеров 11/8, 6/4, 6/8, 3/8, яркость и контрастность динамического плана каждого сочинения говорит о глубоком проникновении национальных традиций в творчество этого композитора.

Одним из самых молодых современных представителей гагаузской композиторской гильдии является выпускник детской музыкальной школы г. Комрат, затем Академии музыки, театра и изобразительных искусств по классу композиции М. Ротарь (класс преподавателя Пысларь С). На сегодняшний день он является лауреатом многочисленных международных конкурсов и его сочинения удостоены высоких наград. Вариации, написанные Михаилом в 2018 г на тему гагаузской народной песни «Van da bir ylu meuva aacadim» (Я была фруктовым деревцем), отображали специфику гагаузского метроритма, характерного для фольклора родного края. Сложные размеры 7\16 и 5\16 основываются на влиянии болгарской и даже старотурецкой музыки. Художественные задачи, образы, ассоциации раскрывают картины фольклорных традиций. Включая эти характерные вариации, достаточно высокие по уровню сложности включены в репертуарный список учебных программ высших учебных заведений нашей страны откроет разгадку замыслов и творческих идей молодого дарования.

Сегодня этот путь продолжает юная талантливая А. Бюк, студентка Академии музыки, театра и изобразительных искусств по классу композиции (класс преподавателя Г. Чобану). Во время учебы на исполнительском отделении по классу фортепиано колледжа М. Чакир, Анетта увлекалась изучением творчества вышеперечисленных гагаузских композиторов, с большим интересом и вдохновением исполняла их произведения, что и повлияло на становление ее музыкального вкуса и творческих приоритетов. В фортепианных сочинениях Аннеты прослеживаются яркое сочетание фольклорных музыкальных традиций, характерных для гагаузов, проживающих в самой южной точке Молдовы – Вулканештах (с. Чишмикиой).

Достоянием творчества каждого из перечисленных композиторов этого благодатного края, богатого не только виноградной лозой, является яркое взаимодействие фольклора и академической музыки. Специфическая этнокультурная особенность – это многообразие в метроритмическом соотношении,

ладово-гармоническом мышлении и конструировании. Новое видение современной академической гагаузской музыки с сохранением фольклорной аутентичности нашли свое воплощение в культурном наследии этого народа, создав совершенно самобытный стиль.

Библиография:

1. БУЛГАР, С., 2022 г., «Гагаузская элита Бессарабии», г. Комрат, тираж 100 экземпляров, библиотека КГУ.
2. ГАГАУЗ, Д., 2004 г., «DortPianoPiyesi», Chisinau.
3. КОРЕНЕВА, Л., КОВАТАРЬ, Ю. Люленов И., 2022 г., «Гагаузская музыкальная литература», АТО Гагаузия, Комрат.
4. CELAK I., 2011yıl, «Izleinimler Impressions» Piano IcinYerdiParca. Seven PiccstrsFor The Piano. Ecim, Ancara
5. Современное музыкознание в пространстве культуры: Проблемы теории, истории, исполнительства и педагогики. Сборник статей 2021 г. Ростов на Дону.

THE SPECIFIC PROCESS OF TRAINING COMPETENCES IN ARTISTIC-PLASTIC EDUCATION SPECIFICUL PROCESULUI DE FORMARE A COMPETENȚELOR ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ-PLASTICĂ

**Elena GRIGORIU, PhD Student,
Ion Creanga Pedagogical University, Chisinau**

***Abstract.** The article is dedicated to the problem of the specifics of the formation of skills in artistic-plastic education, as well as artistic perception in modern science, which consists in the development of the methodology of the subject, of the conceptual apparatus; in studying the essence of perception, its laws, mechanisms, factors and developmental stages. The specifics of the formation of skills in artistic and plastic education describes artistic perception as a sensual image of the external structural features of objects and processes of the material world that affect the senses.*

***Key words:** art education, education through the arts, skills in education, artistic fields, creative expression.*

În diverse surse științifice în domeniul psiho-pedagogic competențele artistico-plastice sunt caracterizate diferit. „Percepția artistico-plastică este un proces mental rezultat din impactul stimulilor fizici asupra suprafețelor receptoare ale analizatorilor, reflectând obiectele și fenomenele realității în agregatul proprietăților și calităților lor [1].

Considerând acest concept sub aspect psihologic, s-a remarcat că cercetătorii îl interpretează din diferite poziții: o reflectare senzuală a unui obiect sau fenomen al realității obiective care ne afectează simțurile (S. Rubiņstein); un proces activ de extragere a informațiilor despre lumea înconjurătoare, care include acțiuni reale de examinare a ceea ce este perceput (J. Gibson); activitate care are un scop perceptiv, sarcini, acțiuni, operații, un produs – o imagine și motive cognitive (Ardelean A., Mândruț O.);

procesul de reflectare senzorio-figurativă a obiectelor și fenomenelor în unitatea proprietăților lor (V. Ganzen; procesul de formare, cu ajutorul acțiunilor active, a unei imagini subiective a unui obiect integral care afectează direct analizatorii.

În lucrările lui P. Jakobson, competența artistico-plastică în sens restrâns, este înțeleasă ca „actul de a percepe acelor obiecte care sunt date simțurilor noastre”; în sens larg, înseamnă că, în cursul unei receptării îndelungate a unui obiect, există acte de gândire, interpretarea proprietăților unui obiect, găsirea de sisteme, de diverse conexiuni și relații în obiectul receptat [6].

Integritatea competenței de receptare artistică este o reflectare a unei imagini holistice a unui obiect bazată pe selecția trăsăturilor fundamentale cu abstracția simultană de cele neesențiale.

În studiul nostru de determinare a condițiilor de formare a competenței de exprimare prin arte a elevilor, prin receptare vom înțelege procesul psihologic cognitiv, analiza primară care are loc în receptori, care este completată de activitate analitică și sintetică complexă și în procesele cărora se formează imaginea unui obiect holistic prin reflectarea totalității caracteristicilor sale.

Pentru prima dată, problema exprimării artistice a fost menționată în lucrările lui Aristotel, care a considerat acest proces ca „curățarea sufletului privitorului cu ajutorul afectelor compasiunii și fricii”. În teoria „empatiei” a lui T. Lipps este descris că plăcerea artistică nu este altceva decât „plăcerea de sine obiectată”.

Toate reacțiile emoționale care apar la o persoană în momentul perceperii/receptării artei sunt doar un răspuns la cele mai generale impulsuri transmise de operă. Efectul principal al expunerii depinde direct de capacitatea de a transforma aceste impulsuri în propria experiență intimă. Rolul fundamental în aceasta îl joacă imaginația și fantezia individuală, capabile să creeze în ficțiune „o viață ideală posibilă și plină”.

Formarea competențelor la disciplina *Educație plastică* necesită acumularea anumitor achiziții de către elevi. Procesul de instruire trebuie organizat astfel încât elevii să aibă oportunități de a crea, de a evolua, de a discuta și de a căpăta experiență artistică nu numai în clasă, ci și în afara orelor de curs: concursuri de artă plastică, excursii la muzee, vizite la expoziții etc.

Competențele vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării. Astfel, modernizarea curriculumului la Educație plastică apare ca o necesitate impusă de cerințele evoluției societății contemporane, care ar permite dezvoltarea armonioasă a elevului de vârstă gimnazială, asigurarea premiselor pentru integrarea școlară în treapta liceală sau realizarea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională. Această modificare presupune elaborarea curriculumului din perspectiva redefinirii competențelor specifice, evidențiind valorile și atitudinile predominante, asigurarea numărului necesar de ore pentru un parcurs eficient de predare – învățare – evaluare: dobândirea, înțelegerea, aplicarea, analiza și sinteza achizițiilor. S-au corelat conținuturile pe clase și unități de învățare, au avut loc sincronizări, reconfigurări și optimizări (de conținuturi). Eșalonarea sistemelor de finalități preconizate pentru sfârșitul fiecăreia dintre clasele a V-a – a VII-a vor conduce progresiv elevii spre dobândirea competențelor specific educației plastice la finele treptei gimnaziale de învățământ.

Competența de exprimare artistică prin arte reprezintă finalitatea principală a educației și a formării inițiale artistic-estetice (cultural-informative și formative) și a experiențelor estetice.

Abordarea doar a artelor plastice limitează sfera preocupărilor și intereselor elevilor. În prezent arta este privită altfel, pentru că ea generează idei, transmite valori și evocă emoții.

Competența de exprimare artistică prin arte, în contextul dat, reprezintă unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ, ce începe prin creația operei și în care opera însăși îndeplinește funcția de comunicare. Ea este și componenta esențială a procesului, deoarece orice operă de artă este creată pentru receptare și anume la acest stadiu al procesului comunicativ se confirmă sau se infirmă finalitatea ei. [8]

Competențele de exprimare și auto-exprimare prin arte nu pot fi rupte una de alta, fiindcă aceste două competențe se completează reciproc, producând un efect al integrării tuturor proceselor psihice: gândire, conștiință, afectivitate, sensibilizare etc. Dacă exprimarea ține de procedeele/tehnicile intelectual-analitice ale conștientului, atunci auto-exprimarea ține de atitudini, emoții, afectivitate, individualitate, subiectivitate. Copilul are nevoie să împărtășească celor din jur senzațiile, simțirile, sentimentele, trăirile sale estetice și totodată – a exprima cele văzute/auzite.

Pornind de la conceptul lui Vl. Babii, am stabilit condițiile pedagogice ale organizării eficiente a formării receptorului:

- a) pregătirea copiilor pentru activitate;
- b) prezentarea artistică a creației prin: acțiunea pedagogului mediator – interpret, comentator, translator al expresivității, trăirilor, gândurilor și imaginilor zămislite de autor; comentarea verbală a pedagogului mediator; mijloacele audio-video, calitatea înregistrărilor fiind conformă standardelor vizuale;
- c) intervenția adnotărilor verbale;
- d) cooptarea materialelor-stimuli din alte genuri de artă.

Noțiunea de competență de exprimare are sensul de a împărtăși. Anume acest înțeles al cuvântului a exprima rămâne a fi destul de caracteristic pentru elevii preadolescenți – dornici de a împărtăși sentimentele, gândurile, ideile proprii. A avea ceva în interior (trăire, vis, gând, informație etc.) încă nu este mărturie a stării de auto-exprimare.

Exprimarea propriu-zisă reprezintă un act/stare de interacțiune socială, relație interumană, adică ceea ce trăim împreună cu altul. De aceea, când intenționăm asupra exprimării artistice, ca comunicare avem în vedere cheia cu ajutorul căreia are loc deschiderea „introdeshiderea” elevului spre valorile frumosului, spre „socialul-spiritual”. Asemenea paradigmă stimulează procesul „cunoașterii de sine” și „cunoașterii altuia/altora” [8, p. 52].

Exprimarea și auto-exprimarea artistică are specificul său, deoarece permite a comunica fără cuvinte, adică a comunica la nivel senzorial. Postulatul este conformat de I. Gagim astfel: „Dacă vorbirea ține, după cum se știe, de al doilea sistem de semnalizare (adică de semnalul semnului, care este cuvântul), atunci arta acționează și la nivelul primului sistem – comunică cu omul la nivel de corp, de senzorial-biologic-fiziologic” [3, p. 99].

Un alt aspect al exprimării artistice în clasele gimnaziale este valoarea imanentă a operei, care poate avea influențe diferite asupra elevilor.

Exprimarea și auto-exprimarea prin arte reprezintă o modalitate indispensabilă în asigurarea unei interacțiuni viabile dintre oricare discipline școlare, dar, mai cu seamă, prin intermediul Educației Plastice, datorită producerii unei confruntări de idei, opinii

și explicații, argumente – toate creând situații didactice centrate pe dorința elevului de a participa la acțiunile comune ale unei echipe, unui grup.

Elevii de astăzi vor constitui viitorul public al muzeelor, al expozițiilor, al spectacolelor, tot ei vor deveni maturii cu gustul artistic format și vor contribui la schimbarea, la ameliorarea ambientului vieții.

Bibliografie:

1. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O. Didactica formării competențelor. Arad: Vasile Goldiș University press, 2012. 212 p.
2. ARGINTESCU-AMZA N. Expresivitate, valoare și mesaj plastic. București: Meridiane, 1973
3. ARNHEIM R. Forța centrului vizual: un studiu al compoziției în artele vizuale. București: Meridiane, 1995
4. BABII VI. Teoria și praxiologia educației muzical-artistice. Chișinău: Elena V.I., 2010. 310 p.
5. BOC O. Considerații generale asupra unei posibile poetici integrale. In: Educație muzicală: Clasa a II-a: Ghidul învățătorului. Chișinău: Știința, 2011. p. 95.
6. BREAZU M. Cunoașterea artistică. București: Academia Română, 1960. 314 p.
7. BURDUJAN R. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. In: Didactica Pro, 2007, nr. 5-6, p. 33.
8. CUCOȘ C. Educația: Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 283 p.
9. *Curriculum la disciplina Educația plastică*: Chișinău, MECC, 2019.
10. *Curriculum pentru învățământul primar*, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
11. DANDARA O. Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii. In: Didactica Pro, 2002, nr. 3-4(13-14), p. 47-49.
12. DEWEY J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p.
13. GAGIM I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: Editura ARC, 2007, 222 p.
14. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.*
15. MANOLESCU M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. In: Pedagogie, 2010, nr. 58 (3), p. 55-65.
16. PÂSLARU VI. Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate. În: rev. Didactica Pro, 2011, nr. 2, p. 4-8.

2. ARTS/ARTE

ARCADIE SUCEVEANU AND THE CULT CAROL ARCADIE SUCEVEANU ȘI COLINDUL CULT

Nicolae LEAHU, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University

Abstract. *The article “Arcadie Suceveanu, Carolling” examines the creative initiative of the eponymous poet not only to rethink a species of the folk poetry, but also to re-anchor the author’s poetry of Bassarabia and Bucovina in the deep waters of Tradition, of a tradition long disputed by the communist officials.*

Keywords: *folk poetry, carol, author’s poetry, tradition.*

Poet de o mare mobilitate stilistică, mânuind cu o egală virtuozitate versul liber și prozodia clasică (are și faima unui apreciat sonetist), Arcadie Suceveanu a cunoscut de-a lungul carierei sale poetice multiple mutații de viziune, schimbările de paradigmă sau numai de modă lirică fiind însușite cu repeziciune și eficiență. Apropiat tradiției clasice, o vreme, o altă vreme poetul e un ironic dimovian sau dinescian, pentru ca, într-un târziu, să devină un împătimit al retoricii postmoderne, așa cum o vedem funcționând în cunoscuta poezie *Mașina apocaliptică*. Ultimele cărți arată, însă, că poetul o poate lua oricând de la capăt, ca în vol. *Ființe, umbre, epifanii* (2011), întorcându-se dacă nu la izvoarele poeziei populare, atunci măcar la duiosiile sensibilității acesteia. O ilustrare notabilă a acestei sensibilități aflăm și în poezia *Colind* din vol. *Mesaje la sfârșit de mileniu*, [Suceveanu, 1987, p. 133]. O reproducem integral, fără acompaniament de instrumente membranofone sau aerofone, cum se obișnuiește în rostirea tradițională:

Ninge curat ca într-un dor de moarte,
Dezastre mari de fulgi se-ntâmplă-n cer...
La geamul plâns al casei de departe
Se-aude-n noapte-un cântec: lerui-ler...

Acum acolo ninge-a veșnicie,
Brazii miros a naștere în munți,
Și-ncet se sting în veghea lor târzie
Două făclii, doi pomi ajunși cărunți.

Umbrele lor ca-n vis mi se arată
Veghind la geam atât de-adânc și greu,
Că din tăcerea lor însingurată
Își rupe vorba însuși Dumnezeu.

Cumpăna vremii tulbure se-nclină
Cu focuri mari de ger spre cuibul lor,
Și parcă-i soarbe-o stranie lumină,
Și-ncet se duc prin aspre vămi de dor.

Pe fruntea lor se-ncheagă-un nimb de ceață,
În pieptul meu lucrează-un fier cu zimiți,
Și tot mai des se-aud hăitași de gheață
Pe partea lumii, cea dinspre părinți.

Pe căi de fulgi acuma m-aș întoarce,
Să cad la prag, zidit între nămeți,
Și ceasul lumii, cu noroase ace,
Să-l dau ' napoi cu, simple, două vieți...

Dar ninge-n noapte fără vindecare
Cu lerui-ler peste-un sfârșit de veac...
Mi-e dor... Și-adorm cu fruntea pe ninsoare,
Decapitat de-acest colind sărac.

Cu origini în practicile unor lumi demult apuse, pentru a evolua ulterior, în istorie deja, drept cântece profane sau religioase, colindele [Cf. Breazul, 1993] sunt, după cum aprecia Ovidiu Papadima, „frânturi folclorice păstrate cu pietate din viziunea unei lumi fericite, a noastră, *așa cum am vrut noi să fie*, așa cum ne-am vrea noi să ne ducem traiul în ea. În lumina magică a sărbătorii Crăciunului, gândul omului se îndreaptă către înălțimile albe ale lumii dumnezeiești. Omul devine părtaș la fericirea bunătății divine. De miracolul Nașterii se bucură firea întreagă, cerul și pământul cu toate ale lor. O imensă armonie în bucurie, pe care nu e iertat să o tulbure nici o nepotrivire. De aceea, săteanul se pregătește dinainte în tot chipul, ca să se integreze cât mai nesilit în claritatea ei. Caută să-și organizeze cât mai amănunțit fericirea efemeră a acestor zile de înălțare. Dinainte, sufletul e purificat prin rugăciuni, trupului i se pregătesc veșminte curate și frumoase, mese întinse care să-i înveselească dorințele sale cele de lut. (...) Colindele îi aduc această viziune feerică de viață de care are nevoie, îi aduc imaginea lui purificată de orice negru pământesc, crescută pe un plan mitic. Colindele nu sunt la noi, la țară, simple urări de sărbători, ci vești, imagini de vrajă ale unei lumi înalte, în care am vrea să fim.” [Papadima, 2015, 201-202]

Argumentul suprem, am adăuga, îl aflăm în reluarea sub fiece fereastră, de către colindători, a chemării „Sculați, sculați, boieri mari...”, orice ființă, orice creștin fiind înălțat astfel în demnitatea la care aspiră fie ca gospodar între gospodari, fie ca om de aleasă condiție spirituală.

Selectând evaluarea în cauză din extraordinara carte care este *O viziune românească a lumii* (apărută în 1942) de Ovidiu Papadima, am ținut să evidențiez abrupt conflictul dintre perspectiva luminos-optimistă a colindului popular, în felul în care o pune în valoare celebrul folclorist, și, pe de altă parte, aspirația poeziei culte de a regândi spiritul genului, pentru a-l armoniza cu o anumită dispoziție sufletească a auctorelui modern, care, evadat de ani din spațiul matriceal, trăiește nu atât o stare elegiacă, cât o teribilă *senzație de înstrăinare*. Ea culminează, la Arcadie Suceveanu, în viziunea încărunțirii făcliilor-pom sau a pomilor-făclie la „geamul plâns al casei de departe”, al *casei de departe* a oricărui înstrăinat de sfințenia pragului casei părintești.

Elaborând un poem din șapte catrene, în vers endecasilabic, Arcadie Suceveanu arată că își propune o reformă radicală a prozodiei colindului popular, bazată, de regulă, pe ritmul vioi al unor versuri de la 5 la 8 silabe.

Mai mult, invocând moartea din chiar versul liminar („Ninge curat ca într-un dor de moarte...”), poezia anunță o altă bruscare a parametrilor genului, pentru că, în esență, colindul – care provine de la latinescul *kalendae* – este o poezie ce evocă nașterea, prima zi a anului (la romani), adică un nou început și, nicidecum... stingerea. Având, însă, știință, de existența unei specii rare, a *colindelor de doliu*, Arcadie Suceveanu își orientează explorarea în această direcție insolită: „Ninge curat ca într-un dor de moarte./ Dezastre mari de fulgi se-ntâmplă-n cer.../ La geamul plâns al casei de departe/ Se-aude-n noapte-un cântec: lerui-ler...” Elementul de comparație (ca), avertizează, extrem de fin, că jocul aluziilor și al ambiguităților abia începe. Îl reîntâlnim, practic imediat, în personificarea „geamul plâns”, care s-ar putea și să nu aibă vreo legătură cu plânsul, fiind vorba doar de lăcrimarea unui geam aburit de diferențele de temperatură interior-exterior. Oricum, în strofa a doua impresia de dramatică alunecare în bocet a vocii lirice se impune imagine cu imagine:

„Acum, acolo ninge-a veșnicie./ Brazii miros a naștere în munți./ Și-ncet se sting în veghea lor târzie/ Două făclii, doi pomi ajunși cărunți”.

Ultimele două versuri sunt create după același subtil tipic al dansului pe funii de nisip, ele desemnând atât dubla făclie a unor arbori înzăpeziți, cât și încărunțirea unei perechi de pomi (*fructiferi*, sugerează lexemul), care și-ar fi îndeplinit omeneasca orândă de a-și fi dat lumii rodul părintesc.

Strofele a treia – a cincea evoluează și ele sub zodia părelnicului. Utilizarea comparației romantice „ca-n vis” („Umbrele lor ca-n vis mi se arată”) deschide viziunea către inconsolabila veghe „la geam” a părinților, din a căror însingurată tăcere „își rupe vorba însuși Dumnezeu”.

Devenind și mai sumbră, viziunea poetică fixează în următoarele două strofe dure-roasa mecanică a trecerii, oglindită în instinctul protector al dragostei filiale:

„Cumpăna vremii tulbure se-nclină/ cu focuri mari de ger spre cuibul lor,/ și parcă-i soarbe-o stranie lumină,/ și-ncet se duc prin aspre vămi de dor.// Pe fruntea lor se-ncheagă-un nimb de ceață,/ În pieptul meu lucrează-un fier cu zimți,/ Și tot mai des se-aud hăitași de gheață/ Pe partea lumii, cea dinspre părinți”.

Semnalând suferința în fața trecerii inexorabile a vieții părinților, poezia se putea încheia aici, pe această sobră notă de bocet neputincios, dar tânărul pe atunci (în 1987) poet Arcadie Suceveanu a adăugat încă opt versuri, oarecum eroizante, care, vor fi fiind, poate, utile în ordine sentimental-didactică, dar tulbură limpedea instaurare a operei.

Devenind în strofele 6 și 7 reportaj liric (cam declarativ) al unei instanțe, care-și versifică și propria alunecare în somn („Și-adorm cu fruntea pe ninsoare./ Decapitat de-acest colind sărac.”, decretează ultimele două versuri ale textului), poezia amestecă vizionarismul autentic (reperabil în primele cinci catrene) și niciodată concretizabilele elanuri duios-sămănătoriste („Pe căi de fulgi acuma m-aș întoarce/ Să cad la prag, zidit între nămeți/ Și ceasul lumii, cu noroase ace,/ Să-l dau ’ napoi cu, simple, două vieți...”). Oricât de generos în intenție, avântul personajului liric din poezia *Colind* începe să rimeze patetizant cu cel din celebrul reproș al urbanizatului erou al poeziei *Bătrâni* de Octavian Goga: „De ce m-ați dus de lângă voi, / De ce m-ați dus de-acasă...”

Dincolo de observațiile pe care critica le va rosti chiar și în ajunul Crăciunului (oricât de relaxat ar fi cenzorul interior în aceste clipe), poezia *Colind* de Arcadie Suceveanu este un curajos exemplu de regândire a unui gen instalat de secole în fermitatea tiparelor sale. Intermitenta scuturare a acestora este însăși datoria spiritului poetic modern, care nu se limitează la acțiuni ocazionale, ci odată angajat într-un demers, tinde să-i dea o autentică prelungire în durată. Eludând o discuție mai largă în marginea unui convențional *Colind pentru popoarele lumii* din același volum de versuri din 1987, tributar mai curând „imperativului marilor teme”, dar sunând neobișnuit de proaspăt astăzi (30 septembrie 2022), în contextul războiului ruso-ucrainean („... Acum, că ninge ca-n copilărie, / Și-n trunchi de brazi rășinile se-aprind, / Eu vă trimit la geam, ca pe-o solie, / Întârziatul, tristul meu colind. // L-am rupt din munții noștri cu ninsoare,/ Din cărțile cu datini, și vă cer / Să ascultați durerea lui, popoare, / Că-i Anul Nou... Și ninge... Lerui-ler!”), semnalăm și un al treilea colind al lui Arcadie Suceveanu: *Colind de strămoși*, inserat în volumul *Arhivele Golgotei* [Suceveanu, 1990, p. 71-72].

Făcând parte din întâiul și deocamdată ultimul volum al lui Arcadie Suceveanu conceput și realizat integral în prozodie clasică, preponderent în versuri de 10 -14 silabe, poezia *Colind pentru strămoși* este o mostră de discurs liric *incendiar*, caracteristic poeziei anilor 1989-1991 în Basarabia și Bucovine. Un timbru „comunitar”, intercalând sonori din texte de Grigore Vieru, Leonida Lari sau Nicolae Dabija modelează activ vocea poetului bucovinean: „Acum când cade iarna pe Carpați/ Și lupii tineri își visează prada, / Veniți cu toți, veniți să ascultați/ Colindul meu ce-a înroșit zăpada.// La focul lui curat și neînvinș/ Ce îl aprind în fiecă fereastră / Vin dulci morminte izbucnind în plîns,/ Vrînd să ne spună de durerea noastră. // Răsar strămoșii în cămăși de ger/ Să roage zeii ce ne-nstrăinară,/ Florile dalbe, Doamne, flori de ler./ Să nu ne deie din părinți afară...” Abandonând nota de urare de început de an, acest colind pasional-melancolic evocă „trezirea” moșilor răposați, hotărâți să refacă legământul sacru cu destinul („Ei duc, călări, istoria în șa,/ Cea răstignită, pusă la dosare,/ Icoana ei e vie și în ea/ Sînt toți: Bogdan, Mihai, Ștefan cel Mare... // Cum vin spre noi ca niște cruci de foc/ Și ne surîd din stemă, părintește – / Sar rîurile-n matca lor la loc/ Și muntele din inima lor crește”) întru apărarea ființei naționale. De o teribilă forță hiperbolică (moșii, venind ca niște *cruci de foc*; răurile, la rîndu-le, sărind *la loc în matca lor...*), energia apusă a originilor se reorganizează într-o redutabilă expansiune virilă („Și muntele din inima lor crește.”): „Și vine, cimitir cu cimitir,/ Întregul neam, și-n noaptea asta mare/ Ne ung usciorii caselor cu mir,/ Ne-aprind în vetre cîte-o lumînare”. Entuziasmat de productivitatea viziunii sale, eroul liric își cheamă consăngenii să întâmpine cât mai demni revărsarea tumultuoasei și justițiariei cete de colindători venind din adâncurile Istoriei: „Hai să ieșim ca la-nvieri și nunți/ Și să-i cinstim din vinul bărbăției,/ Cînd sîngeră Luceafărul pe munți/ Ca o pecete dulce-a latiniei. // Frumoși și neînfrînți colindători,/ Cu ei de-a valma, prin ninsoarea deasă,/ Să-nsămîntăm cu clopote în zori/ Istoria ce se întoarce-acasă”. Impregnat de patetismul clipei în care se naște, poezia *Colind pentru strămoși* devine o probă a măiestriei poetului de a adapta formele istorice ale discursului popular la necesitățile unui discurs țin-tind stringenta actualitate. Terific de teribilă în frumusețea creionării sale poetice, imaginea întoarcerii acasă a cohortelor de „neînfrînți colindători” capătă înălțimi de apoteoză a împlinirii unui dat suprafiresc, a refacerii legăturilor sangvine în *pecetea... latiniei*.

Cunoscută mai ales din numeroasele intervenții radio-televizate ale autorului, a patra încercare de replămădire a colindului ca gen în poezia lui Arcadie Suceveanu este *Colind pentru Eminescu* și îl regăsim acum, în febra re-lecturii numeroaselor sale volume de poezie, într-o plachetă de versuri pentru copii intitulată *Dacă vrei să fii Columb* [Suceveanu, 2002]. Este un text prea frumos, pentru a nu-l evoca în întregime:

Miez de ghenar
Fulguie rar,
Aeru-i dalb de colinde.
Sus, în țării,
În veșnicii,
Stea de-nviere s-aprinde.

Din focu-i sfânt
Către pământ
Doi ochi de vis se ivescu,
Fruntea de domn
Peste nesomn
A lui Eminescu.

Raza-i de dor
Tremurător
Arde-n văpăi peste lume,
Suflet și grai,
Gură de rai
Au un părinte și-un nume.

Zodia-i grea
De om și de stea
Cheamă prin vremi și ne-adună:
Codrii cu brazi,
Ieri și cu azi,
Neamul cu doina-mpreună.

Oi, lerui-ler,
Pînă la cer
Aeru-i dalb de colinde.
Iarăși și iar
Miez de ghenar
Stea de-nviere aprinde.

Etalând o subtilă arhitectonică, *Colind pentru Eminescu* valorifică inspirat cadențele poeziei populare prin alternarea versurilor lungi cu cele scurte, decupate cu un remarcabil simț al ritmului (cu reverberări iconice și melodice). Original elogiu, împletit din incantații solemne, acest colind vine în prelungirea acelor căutări ale poeziei contemporane, descrise și analizate cu atâta inspirație de Ioana Bot în volumul

Eminescu și lirica românească de azi [Bot, 1990]. Fie că evocă sau citează, filtrând, melancolii eminesciene, Arcadie Suceveanu creează un poem de o invidiabilă forță artistică. Intersectând productiv ziua de naștere a poetului și începutul anului după stilul vechi, Arcadie Suceveanu descoperă, încă o dată, în Eminescu un reper fundamental al vieții spirituale. Asemeni oricărui ctitor/creator, imaginea lui Eminescu este cea a unui întemeietor de lume, limbajul său poetic constituindu-se în piatra de temelie a sensibilității românești.

Ecoul, eminescian, al transformării spiritului național în Verb stă în chiar rafinata alcătuire a *Colind-ului pentru Eminescu*. Derivat deopotrivă din melosul popular, dar și din energica re-trăire eminesciană a acestuia, poemul debutează cu evocarea cadrului magic al sărbătorilor de iarnă, reunind organic orizontul uman și văzduhul pur al *tării*-lor și *veșnicii*-lor: „Sus, în țării/ În veșnicii,/ Stea de-nviere s-aprinde.” În numai câteva cuvinte, poetul substituie legenda nașterii cristice cu cea a nașterii Eminescului: „Din focu-i sfânt/ Către pământ/ Doi ochi de ivescu”. Dincolo de expresiva creație lexicală *ivescu*, apariția eminesciană implică focul sacru al demiurgiei cosmice și astral-fecundatoarea privire a desăvârșirii creatoare: „Fruntea de domn/ peste nesomn/ a lui Mihai Eminescu”. Din deja bătătorita de uz imagine de *voievod* „al limbii”, provenind din varii ofuri lirice de siaj eminescianizant, Arcadie Suceveanu distilează, paradoxal, mult mai amplă (și extraordinara) imagine a veghei eminesciene ca „domn/ peste nesomn”, adică peste o veghe înălțându-se la demnitatea *rațiunii* lumii și a lucrurilor. Strofa a treia celebrează consubstanțialitatea plaiului-grai cu miezul său născător și protector: „Raza-i de dor/ Tremurător/ Arde-n văpăi peste lume./ Suflet de grai,/ Gură de rai/ Au un părinte și-un nume.” Nenumit direct, Eminescu transpare din propriile-i cuvinte *semnate* (de pildă, *raza*, *văpăi*, *tremurător*) care-i figurează ființa. Strofa a patra extinde elanul descrierii lirice până la sublinierea condiției (*zodiei*, îi zice Arcadie Suceveanu) eterne de „om și de stea” a lui Eminescu, întruparea sa temporal-spațială reunindu-se pe coloana vertebrală a doinei, a cântecului: „Zodia-i grea/ De om și de stea/ Cheamă prin vremi și ne-adună: / Codrii cu brazi,/ Ieri și cu azi,/ Neamul cu doina-mpreună”. Poezia se încheie cu re-scrierea creativă a strofei liminare într-un susținut efort de potențare a undei (mai ales) melancolice a textului: „Oi, lerui-ler-/ Până la cer/ Aeru-i dalb de colinde. / Iarăși și iar/ Miez-de-ghenar/ Stea de-nviere aprinde”. Oarecum speriat de îndrăzneala substituției Cristului cu Eminescu din debutul poeziei, Arcadie Suceveanu își „relativizează”, în final, propria afirmație, reasezând aștrii la locurile lor: „Miez-de-ghenar (nu mai mult, adică – n.l.)/ Stea de-nviere aprinde”.

Coborând în spațiul literaturii contemporane din lumea paradisiacă a Moldovei de Sus, Arcadie Suceveanu își propune cu aceste colinduri nu numai o regândire a unei specii a poeziei populare, ci, mai mult, o reancorare a liricii culte în apele adânci ale Tradiției, ale unei tradiții, nu uităm, îndelung contestate de oficialitățile comuniste.

Bibliografie:

Opere

1. BREAZUL, G., *Colinde* (Culegere), București, Editura Institutului Cultural Român, 1993.
2. SUCEVEANU, A., *Mesaje la sfârșit de mileniu*, Chișinău, Editura Literatură artistică, 1987.

3. SUCEVEANU, A., *Arhivele Golgotei*, Chişinău, Editura Hyperion, 1990.
4. SUCEVEANU, A., *Dacă vrei să fii Columb*, Chişinău, Editura Prut Internațional, 2002.

Referințe

1. BOT, I., *Eminescu și lirica românească de azi*, Cluj, Editura Dacia, 1990.
2. PAPADIMA, O., *O viziune românească a lumii*, București, Editura Saeculum I.O., 2015.

WOMEN AND THE WORLD OF ART – PREJUDICE, OBSTACLES AND INJUSTICES FEMEILE ȘI LUMEA ARTEI – PREJUDECĂȚI, OBSTACOLE ȘI NEDREPTĂȚI

**Marinela RUSU, Scientific Researcher, PhD,
Institute of Economic and Social Sciences Gh. Zane, Iași**

***Abstract.** Throughout history (especially since the Renaissance) women were not strangers to the field of art, be it painting, writing, theater or music. However, women of past eras worked in a profession where they had no role in setting the rules. Their similarity lies not in the fact that they are women, but in the fact that they have had to work - and still work to a certain extent – in a world whose principles and standards have been set by men. However seriously women were considered as artists, they were never seen by others as artists per se, but were rather perceived as women artists, further manifesting the predestined role of women in society, by their specific potential and nature.*

The chronicle of the art world's hostility to women, with its inevitable injustice, is indisputable, but it is only one side of women's experience. Reconciling being a woman and being an artist is as difficult as learning to use both hands to play the piano. Even so, this was not something impossible and many times, it was achieved.

It is possible that women artists simply faced the prejudices of the art establishment and continued their work regardless. They knew they didn't make the rules, but they sought to meet the requirements as best they could with their own abilities, and where they couldn't, they adapted. At worst, such situations led to shyness, insecurity, and compliance, but at best, they encouraged flexibility and ingenuity. Their determination to succeed, despite their difference from the male majority, is a characteristic element of these creative women.

The present paper seeks to capture the hostility of the art world towards women and the fact that many women, despite this fact, have had undeniable achievements in the field of art. Even subjected to injustices, encountering obstacles and prejudices, women of historical eras explored the world of art and discovered how to train themselves, selected the field most likely for their success, established studios, sought patrons, found ways to make themselves known and they enjoyed the recognition of their talent. In short, despite a proven background of injustice and prejudice, they forged a destiny in art, not begging for acceptance but negotiating the system for their own purposes.

Key words: art, women, injustice, prejudice.

Introducere. În decursul istoriei (mai ales, începând cu perioada Renașterii) femeile nu au fost străine de domeniul artei, fie cel al picturii, scriitoricesc, al teatrului sau al muzicii. Cu toate acestea, femeile epocilor trecute, au lucrat într-o profesie în care nu aveau nici un rol în stabilirea regulilor. Asemănarea lor nu constă în faptul că sunt femei, ci în faptul că a trebuit să lucreze – și încă mai lucrează, într-o anume măsură – într-o lume ale cărei principii și standarde au fost stabilite de bărbați. Oricât de serios s-ar fi luat în considerare femeile ca artiști, ele nu au fost niciodată văzute de alții ca artiști în sine, ci au fost percepute mai degrabă ca femei-*artiste*, manifestând mai departe, rolul predestinat femeii în societate, prin potențialul și natura lor specifică.

În cele ce urmează vom căuta să surprindem barierele lumii artei față de femei și faptul că multe dintre ele, în pofida lor, au avut realizări incontestabile în domeniul artei. Chiar supuse nedreptăților, întâmpinând obstacole și prejudecăți, femeile epocilor istorice au cercetat lumea artei și au descoperit cum să se antreneze, au selectat domeniul cel mai probabil pentru succesul lor, au înființat studiouri, au căutat patroni, au găsit modalități de a se face cunoscute și s-au bucurat de recunoașterea talentului lor. Astfel, în ciuda unui context dovedit de nedreptate și prejudecăți, ele și-au făurit un destin în artă, nu implorând acceptare, ci negociind sistemul pentru propriile lor scopuri.

Personalitatea femeilor, unică de fiecare dată, le-a făcut pe unele să fie mai hotărâte, să reușească mai ușor, pe altele să fie descurajate și de cele mai mici obstacole. Circumstanțele, condițiile de viață și conjuncturile social-politice, au făcut de multe ori, diferența între succesul și eșecul lor. Familia în care s-au născut, ideile vehiculate în cercul lor, ajutorul cuiva din exterior, atitudinile epocii, toate acestea au afectat progresul lor în artă și totodată, au făcut imposibilă construirea unui profil standard al femeii-artist (Dabbs, Julia, 2009, p. 58).

Diferențele față de bărbații care formau majoritatea, fac posibilă discutarea lor ca grup. Femeile artiste erau străine într-o profesie masculină. Spre deosebire de cântărețe, dansatoare sau actrițe, artistele de odinioară nu aveau niciun loc liber pe care să-l ocupe în domeniile artei. Încă din secolul al XVII-lea, compozitorii, coregrafii și dramaturgii au produs lucrări care aveau nevoie de interprete feminine și au constatat cu încântare talentul feminin în aceste domenii. Dotarea lor, talentul, măiestria nu puteau fi trecute cu vederea și, de aceea, ele au trebuit să fie recunoscute. Femeile artiste au fost astfel, incluse în lumea artei, o lume a bărbaților care pretindea a fi deschisă tuturor celor talentați, dar care în realitate, a făcut prea puține demersuri pentru a accepta mai ușor femeile.

Nedreptățile cu care s-au confruntat femeile nu au ținut seama de faptul că ele au perseverat și au continuat să lucreze ca artiști (E. H. Gombrich, 1990). Cronica ostilității lumii artei față de femei, cu nedreptatea sa inevitabilă, este ușor de detectat în istorie dar ea este doar o latură a experienței femeilor. Reconcilierea între a fi femeie și a fi artist este la fel de dificilă precum a învăța să folosești ambele mâini pentru a cânta la pian. Chiar și așa, aceasta nu a fost ceva imposibil și de multe ori, s-a și realizat.

Concentrarea asupra problemelor de ostilitate are drept consecință ignorarea faptului că au existat încurajări active pentru ele să intre în lumea artei. Oricât de puternice ar fi credințele despre locul unei femei, nu a existat niciun tabu real împotriva ei să intre în profesie. Practica artei oferea femeilor o perspectivă ademenitoare. Cel

puțin, un loc de muncă satisfăcător dar și, în cel mai bun caz, împlinire creativă, celebritate, recompensă financiară, o șansă de a ieși în evidență din mulțime, statut și libertate. Personalități feminine marcante au atins aceste obiective dezirabile. De asemenea, să nu ignorăm faptul că multe femei au găsit modalități de a evita piedicile. Chiar dacă pregătirea academică le-a fost interzisă timp de secole, ele au găsit modalități de a primi educația dorită. Chiar dacă cei mai respectați artiști au fost cei care au produs creații ambițioase, rămase în istorie, faptul că artiștii bărbați au lucrat într-o varietate de genuri a indicat femeilor că își pot face drum ca artiști chiar și cu pregătirea lor mai puțin perfecționată. Cu toate că precedentul a fost împotriva lor, femeile au reușit să se impună ca artiste. De-a lungul secolelor, când au apărut afacerile, călătoriile, faima și publicitatea, deși ele păreau „nepotrivite” unei femei, împotriva percepțiilor despre comportamentul feminin convențional, totuși, femeile au găsit o modalitate de a realiza astfel de lucruri (M. James Harding, 2010).

Cu toate dificultățile, femeile nu au părăsit domeniile artei, nu s-au refugiat definitiv în rolul așteptat de societate de la ele, ci au căutat să înțeleagă mecanismele acestor impedimente și să le depășească cumva. Remarcabil de rezistente, ele au căutat educația, mijloacele de afirmare și au stăruit în exercitarea talentului lor artistic (cfm. Fr. Borzello, 2000). Știau că nu ele fac regulile, dar au căutat să răspundă cât au putut de bine cerințelor prin propriile abilități, iar acolo unde nu au putut, s-au adaptat. În cel mai rău caz, astfel de situații au determinat timiditate, nesiguranță și complianță, dar, în cel mai bun caz, au încurajat flexibilitatea și ingeniozitatea. Determinarea lor de a reuși, în ciuda diferenței față de majoritatea masculină, este un element caracteristic al acestor femei creatoare.

Femeile artiste, creatoare, au existat dintotdeauna în istorie. Criticii de artă și istoricii le-au descoperit numele, le-au localizat lucrările și au început căutarea pentru a completa datele lor biografice. Unele sunt nume cunoscute, cum ar fi impresionista Berthe Morisot. Altele, mai puțin cunoscute astăzi, dar au fost celebre la vremea lor, precum portretista din secolul al XVIII-lea, Rosalba Carriera (rococo venețian). Altele au fost mai puțin orbitoare – doar calfe de încredere care au produs ceea ce li s-a cerut (Martha Feldman & Bonnie Gordon, 2006). Încercăm prin aceste rânduri să arătăm că, în pofida ostilității recunoscute a lumii artei față de femei, ea nu a exclus în același timp, creațiile și chiar succesul lor. Au studiat, au creat, au înființat studiouri, au căutat patroni, au găsit modalități de a se face cunoscute și s-au bucurat de recunoașterea talentului lor. Pe scurt, în ciuda catalogului dovedit de nedreptate și prejudecăți, ele au reușit în artă, și nu implorând milă ci, negociind sistemul pentru propriile lor scopuri. În loc să se lase învinse de diferențele sociale și de rolul atribuit, ele le-au considerat dificultăți firești pe care s-au străduit să le depășească.

Epoci istorice – credințe diferite

Renașterea

Există părerea conform căreia, în fiecare epocă istorică au existat credințe care au afectat imaginea despre sine a femeilor. Până în secolul al XVIII-lea, femeile artiste au avut tendința de a se încadra în una din două categorii: femeie muncitoare sau minune. În secolul al XVIII-lea, au putut beneficia de o cultură care pune preț pe femeia fermecătoare și desăvârșită. În secolul al XIX-lea ele au fost alimentate de încrederea în sine, de curajul de a se afirma. În secolul al XX-lea au încercat să fie artiști, nu femei. Și odată cu **feminismul** și-au propus să schimbe lumea artei, cerând dreptul de a studia la fel ca bărbații și de a avea acces la toate căile de afirmare în cadrul societății.

Revoluția în teorie și practică de care s-au bucurat artiștii bărbați în timpul **Renășterii** a fost cu totul diferită de cea experimentată de femei. Bărbații doreau să câștige aclamații prin creații mari și ambițioase, bazate pe capacitatea de a desena corpul, așa-numitele picturi *istorice* care au avut cel mai înalt statut în artă. Femeile, pe de altă parte, trebuiau să lupte pentru antrenamentul de bază și apoi pentru șansa de a exersa, înainte de a putea încerca să rivalizeze cu bărbații. Deși excluse din ucenicie, femeile au reușit să găsească modalități de a obține o educație, de a înființa o afacere și de a-și promova cariera. Incapabile să surprindă modelul nud, majoritatea femeilor artiste din această perioadă, s-au concentrat pe *portrete și picturi devoționale*, unde, o astfel de lipsă de îndemânare era irelevantă (G. Vasari, 1968). Cu toate acestea, la sfârșitul secolului al XVI-lea, ele creau tablouri mari, iar Lavinia Fontana pictase primul nud feminin.

Pentru ca femeile să se gândească la intrarea în profesie, erau necesare modele de urmat și acestea erau puține. Existau șanse mici ca o femeie să devină artistă, în afara situațiilor familiale, a unui părinte artist sau a unui soț bogat, îndrăgostit. Secolul al XV-lea a fost o perioadă cu multe schimbări în teoria și practica artistică. De exemplu, două texte publicate la începutul secolului al XV-lea reflectă aspectele vechi și pe cele noi – *The Craftsman's Handbook* de Cennino Cennini (citată de Fr. Borzello, 2003, p. 75), un ghid practic al tehnicilor artistice și *Despre pictură* de Leon Battista Alberti (citată de Fr. Borzello, 2003, p.79), un argument revoluționar pentru transformarea statutului artei și artiștilor. Spre deosebire de acceptarea de către Cennini a artiștilor ca meșteri, Alberti, susținând modernizarea, a argumentat că arta nu era doar o practică manuală, ci implica imaginația și creierul. Câtă încurajare puteau găsi femeile în aceste tratate? Se pare că nu prea multă. Cu excepția unui comentariu ciudat, aceste două tratate ignoră femeile. Cennini, mai demodat și mai artizanal, a mers atât de departe încât a văzut femeile ca pe dușmanul artei, scriind că „există o cauză pe care, dacă o răsfățați, vă poate face mâna atât de instabilă și flutură mult mai mult decât frunzele în vânt, iar acest lucru înseamnă să te complaci prea mult în compania femeii” (citată de Marsha Meskimmom, 2008, p. 231). Alberti, mai optimist, a căutat să ridice statutul artei de la simplu meșteșug și menționează femeile în argumentul său pentru importanța picturii: „În cele din urmă, L. Paulus Aemilius și nu puțini alți cetățeni romani și-au învățat fiii pictura, împreună cu artele frumoase și arta de a trăi evlavios și bine. Acest obicei excelent a fost observat frecvent printre greci care, pentru că doreau ca fiii lor să fie bine educați, i-au învățat pictura, împreună cu geometria și muzica. A fost, de asemenea, o onoare în rândul femeilor să știe să picteze. Martia, fiica lui Varro, este lăudată de scriitori pentru ca a știut să picteze” (citată de Jo Anna Isaak, 2002, p. 38). Oricât de tangentă ar fi referința, Alberti prezintă cel puțin, posibilitatea ca o femeie să picteze, iar argumentul său de a ridica arta de la meșteșuguri la ceva cu totul intelectual, a fost în beneficiul potențialelor artiste, adăugând o aură de eleganță unei practici, văzute anterior ca lucru manual. Un sprijin suplimentar a venit din *Cartea curteanului* a lui Castiglione, publicată în 1528, un manual de conduită pentru domni, care recomanda și *arta* ca activitate potrivită pentru femeile din clasa superioară.

Caterina dei Vigri (de Bologna), călugăriță, scriitoare, profesoară, mistică, artistă și sfântă italiană, a intrat în mănăstirea Corpus Domini din Ferrara în 1427, când avea aproximativ paisprezece ani (cfm. Giorgio Vasari, 1968). A devenit stareță a mănăstirii Corpus Domini din Bologna în 1456. Picturile ei reflectă mai mult evlavie și pasiune

decât pregătirea sa, care s-a datorat, probabil, unui tânăr patrician. Cu un aer de eleganță și feminitate era liberă să se laude cu cele mai frumoase realizări recomandate domnilor: „Întrucât pictura a fost una dintre aceste realizări și întrucât *Curtezanul* a fost o carte extrem de influentă, ea se află azi la baza ideii de artă ca activitate rafinată pentru doamne, alături de ideea că arta poate fi o activitate profesională pentru femei” (citată de Borzello, Fr., 2000). Acest lucru a fost și bine și rău în ceea ce privește femeile: bine – pentru că a încurajat ideea că femeile pot picta, dar rău – prin faptul că le-a înzestrat cu acea aură de amatorism care le-a bântuit pe artiste de-a rândul. Amatorismul joacă un rol în istoria femeilor artist ce nu are echivalent când este vorba de bărbații artiști. Amatorismul aduce în discuție accesul la formare, care, în cazul femeilor, ocazional, le-a dus peste graniță pentru atingerea profesionalismului și pentru a schimba modul cum este percepută o femeie artist.

Originalitatea design-ului a devenit o chestiune de mândrie în rândul celor mai ambițioși artiști, iar credința lui Alberti în reprezentările pictate ale momentelor istorice a dus la accentuarea desenului inspirat din viață, ca bază a măiestriei. La început, trebuie să fi părut imposibil pentru o femeie să învețe să fie artistă. În primul rând, existau puține șanse ca talentul ei să se manifeste. Castiglione putea recomanda desenul pentru doamne, dar educația majorității femeilor de cel mai înalt rang era dedicată producerii unei soții și mame bune. Chiar dacă ar fi apărut un talent pentru desen, nu ar fi avut nici un rost să-l dezvolți (cfm. W. Chadwick, 1996). Cu toate acestea, deși nu există nici o îndoială că a fost dificil pentru femei să se afirme în lumea artei, este clar că nu s-au confruntat cu un zid monolitic al ostilității. Desigur, nu vorbim de corectitudine, dar se pare că au existat una sau două situații în care talentul unei fete ar fi fost educat. Deși existau trasee de urmat pentru un bărbat care dorea să fie artist și nici o direcție pentru o femeie, pregătirea artistică a fost mai flexibilă decât părea la suprafață. Chiar și atunci când au fost excluse din programele de formare, de ucenicie și academice, femeile puteau învăța prin școlarizarea privată, de la un tată-artist, într-o mănăstire sau din sfaturi prietenești (Julia Dabbs, 2009). Ucenicia, cel mai frecvent model de formare pentru băieți, era interzisă pentru fete, în afară de fiicele artiștilor care se puteau antrena în atelierul familiei. Unele ucenicii trebuiau plătite și rareori, un părinte ar fi fost dispus să cheltuiască bani pentru educația unei fiice destinate căsătoriei și maternității.

O excepție este nobilul Amilcare Anguissola care și-a trimis cele două fiice mai mari, celebra Sofonisba și Elena, care mai târziu avea să devină călugăriță, să petreacă trei ani în gospodăria pictorului Bernardino Campi (cfm. Jo Anna Isaak, 2009). Unica modalitate sigură pentru o femeie de a obține o pregătire care se apropie de cea a ucenicilor bărbați a fost să fie fiica unui artist. Trei dintre cei unsprezece copii ai Laviniei Fontana au fost învățați să picteze de mama lor. Probabil, că Sofonisba Anguissola și-a învățat cele trei surori mai mici. Pe lângă învățarea unei varietăți de abilități pentru a le pregăti în efectuarea de lucrări preliminare, pe care artiștii mai experimentați din atelier le-ar finaliza, fetele au fost învățate să producă lucrări în stilul studioului și să copieze portrete sau versiuni ale lucrărilor admirate. Există un apetit special pentru copierea portretelor, iar artiștii delegau slujba de copiere asistenților, ca parte a pregătirii lor: era întotdeauna mai rapid pentru artist și mai ieftin pentru client să copieze un tablou existent, decât să creeze un tablou de la zero (Giorgio Vasari, 1968).



*The Mixed Antique Class
at the Slade School of Art, Ilustrații
din ziarul London News, 1881.*

cadrează într-un tipar recunoscut, instruită de tatăl ei să lucreze în afacerea familiei, împreună cu doi dintre frații ei.

Refuzul lui Vasari de a face, în scrierile sale, distincția între amatori și profesioniști avea, probabil, scopul de a sugera că arta era o profesie rafinată, adecvată pentru femei. Sofonisba Anguissola, în calitate de domnișoară de suită, a învățat-o să picteze pe regina Isabella a Spaniei, a treia soție a lui Filip al II-lea (Giorgio Vasari, 1968). Unele femei au învățat să picteze în mănăstire. S-a dezvoltat o *viziune romantică* conform căreia, mănăstirile erau ca niște *școli-internat* în care femeile deja instruite au transmis abilitățile lor femeilor mai tinere. Acest punct de vedere a apărut din faptul că mănăstirile nu erau doar cămine pentru fete serioase, cu vocații: fiicele erau plasate în mănăstiri pentru a economisi din cheltuielile de trai (deși se cerea adesea, zestre), iar văduvele și cei necăsătoriți își găseau adăpost acolo. În timp ce, teoretic, o mănăstire a oferit o modalitate pentru o femeie de a se dezvolta artistic, fără a ofensa corectitudinea sau implicarea familiei în taxele de ucenicie, nu toate au oferit mediul feminin, nutritiv, al noii dezvoltări. Puține mănăstiri au încurajat educația, ca să nu mai vorbim de activități artistice, deși ordinul dominicanului prevedea unele excepții: patru femei au fost trimise de la mănăstirea S. Domenico din Pisa, pentru a înființa *picatura în miniatură* într-o mănăstire din Lucca. Și mănăstirea Santa Caterina di Siena din Florența a fost încurajată la întemeierea sa, să se dedice artelor ca o modalitate de a atrage donații. Stareța, după 1568, pictorița-călugăriță Plautilla Nelli, se spunea că a antrenat patru femei, dintre care două călugărițe. Plautilla Nelli (presupusă autodidactă) recunoaște mai multe căi posibile pentru formarea unei călugărițe (Oprescu, G., 1986).



Plautilla Nelli, *The Last Supper*, mijlocul sec. al XVI-lea.

Amilcare Anguissola a adus talentul tinerei sale fiice în atenția lui Michelangelo, într-o încercare inteligentă de a implica un membru influent al lumii artei în cauza ei.

Bernardino Campi, descrie o metodă de învățare în atelierul artistului: *copierea operei maestrului*. În anii 1540, cele două surori mai mari Anguissola au fost trimise la Bernardino Campi pentru a învăța să picteze. Figurile lui Hristos și a Madonei în *Depoziția* lui Campi, au fost copiate de Sofonisba – unul dintre modurile prin care a învățat să deseneze nudul masculin. Faptul că, aceasta într-adevăr, a ajutat-o, este dezvăluit printr-o scrisoare de mulțumire a mamei, douăsprezece luni mai târziu, în care îl asigură pe Michelangelo că „printre multele obligații pe care le am față de Dumnezeu, că un domn atât de mare și talentat – dincolo de orice alt om – ca tine, a avut amabilitatea să examineze, să judece și să laude picturile realizate de fiica mea, Sofonisba” (Oprescu, G., 1986, p. 163). Exemple de supraveghere și încurajare de către un maestru apar adesea, în relatările despre pregătirea femeilor artiste.

Odată ce un artist de sex masculin își învăța meseria, el putea înființa propriul studiu. Obiceiul și convențiile au prezentat bariere împotriva femeilor care doreau să realizeze acest lucru. Niciuna dintre femeile artiste din secolul al XVI-lea nu demonstrează libertatea omologilor lor masculini, care puteau să călătorească în voie, să se certe, să-și vândă talentele, să arate excentricitate, să urce pe scara socială. Poziția juridică a femeilor era încadrată de minori, mai întâi în îngrijirea taților lor, apoi a soților lor. Aceasta însemna că le era mai simplu să înființeze un studio în casa părintească sau conjugală, cel mai ușor dacă părintele sau soțul era pictor. Tintoretto își adora propria fiică, Marietta Robusti, așa cum a povestit Carlo Ridolfi (citată de Fr. Borzello, 2000), la un secol după moartea ei, și ca urmare, a ținut-o lângă el în studioul unde lucra, ca asistentă. Controlul exagerat asupra ei s-a extins până la a nu-i permite să accepte funcții la curțile împăratului Maximilian și Filip al II-lea al Spaniei, încurajând-o să se căsătorească cu un pretendent local. Această poveste, atât de ciudată pentru noi și fără echivalent în biografiile masculine, poate fi înțeleasă și acceptată doar ca un exemplu de control patern asupra destinului unei fiice-pictor.

În timp ce bărbații erau liberi să aleagă subiecte centrate pe oricare gen și puteau lucra atât pe modele feminine, cât și pe cele masculine, femeilor le era interzis să deseneze bărbatul nud și erau legate de subiecte adecvate sexului lor. Prima femeie care a făcut o încercare consecventă de a produce o schimbare în acest sens, a fost Lavinia Fontana. Picturile ei cu Venus și Cupidon (1585 și 1592) și Minerva (1613), sunt, probabil, primele nuduri feminine ale unei femei și ilustrează un sentiment renașterist al corectitudinii față de femeile pictor (Chadwick, 1996).

Ori de câte ori Vasari scria despre femeile artiste, se asigura că o parte a observațiilor sale era dedicată farmecului, realizărilor și aspectului lor frumos, notând: „Mâinile lor mici atât de tandre și atât de albe” (G. Vasari, 1968, p. 149). În acest fel, femeilor le-a fost clar dintru început că, pentru a avea succes, trebuie să adauge abilități sociale și artistice pentru a îndeplini convențiile epocii referitoare la femei. În timp ce biografiile artiștilor din secolul al XVI-lea sunt pline de bărbați excentrici care au devenit artiști de succes, aceasta nu este niciodată caracteristic femeilor artiste, pentru care excentricitatea sau originile modeste nu au fost deloc de ajutor. Lavinia Fontana, fiică a unui artist cunoscut și soție de artist, înrudit cu nobilimea, și presupusă posesoare a unui doctorat la Universitatea din Bologna, avea astfel, acreditări impecabile pentru a picta savanții epocii. Mai târziu, Fontana a devenit un portretist de femei bologneze aristocrate, apreciată fiind pentru capacitatea ei de a lucra într-o formulă dezirabilă.

Când era vorba însă, de a obține un loc de muncă, femeile au înțeles importanța *publicității*. Circulația de tipărituri și desene ale lucrărilor lor a contribuit la răspândirea conștientizării acestei căi de afirmare, într-o epocă în care colecțiile erau apreciate și analizate cu atenție. De asemenea, ele au avut grijă să ofere un produs de încredere. Existând la periferia rețelelor artistice masculine, femeile trebuiau să găsească modalități de a-și promova interesele. Deoarece patronii puternici le puteau spori reputația, acestea și-au trimis picturile drept cadouri persoanelor cu influență. Când o femeie era bine conectată din punct de vedere artistic și social, atunci mai marii Europei – prinți și papi – și-au dorit creațiile lor (Oprescu, 1986).

Femeile artiști se străduiesc să ne informeze despre statutul în familiile lor – ceva rar întâlnit în secolele următoare. Semnăturile Laviniei Fontana dezvăluie, succesiv, statutul ei de fiică și apoi, de soție. Departe de a fi dovezi deprimante, că femeile au existat doar în relația cu bărbații, aceste semnături sunt o dovadă a dorinței lor de a-și promova singularitatea. Sofonisba Anguissola a semnat mai multe portrete ca „Sofonisba Anguissola, fecioară”, nu pentru a-și face reclamă castitatea, ci pentru a arăta că era necăsătorită, o femeie, o fiică și un pictor – cu alte cuvinte, o persoană neobișnuită. Catharina van Hemessen a semnat un portret al unei femei astfel: „Catharina, fiica lui Jan”. Prin includerea numelui artistului-tată, ea își arata nivelul social și acreditările ei ca artist, și subliniind starea ei necăsătorită, ea indică poziția unică, de femeie într-o profesie masculină (Chadwick, 1996).



Michiel van Musscher,
*Portrait of an Artist in Her
Studio*, 1692.

Ce exemplu mai bun de mândrie decât semnătura lui Sofonisba Anguissola pe *Jocul de șah*, ca „Sofonisba Anguissola, fecioară, fiica lui Amilcare, a pictat această asemănare adevărată a celor trei surori ale sale și a unui slujitor în 1555”? (G. Vasari, 1986) Fede Galizia a semnat un portret al lui Paolo Morigia ca „Fedes Gallicia virgo pudiciss” (cea mai modestă fecioară), și a adăugat vârsta ei, optsprezece ani, pentru a-și arăta mândria pentru talentul ei tineresc. Lavinia Fontana și-a semnat autoportretul la șevalet, în vârstă de douăzeci și cinci de ani, astfel: „Lavinia, fiica fecioară a lui Prospero Fontana și-a reprezentat chipul din oglindă în anul 1577” (citată de Borzello, 2000). Dorința lor de a-și reclama castitatea, tinerețea și priceperea, arată că au exploatat cu bucurie

diferența față de bărbați.

Munca de artist putea aduce, de asemenea, recompense mai tangibile. Era una dintre puținele modalități prin care o femeie își câștiga existența respectabilă, în dublu sens, de bunăstare și bani. Chiar și atunci când, din cauza statutului lor juridic secundar, femeile nu și-au păstrat câștigurile, capacitatea de a câștiga s-a adăugat incomensurabil la statutul lor în cadrul familiei. Prima referire la sumele uriașe câștigate de o femeie artistă vine într-un raport din secolul al XVII-lea, conform căruia prețurile practicate de Lavinia Fontana pentru portretele ei cu doamnele bologneze, ar fi fost egale cu prețurile practicate de Van Dyck astăzi” (Vasari, 1968, p. 89). Sofonisba Anguissola a primit un diamant pentru portretul ei al lui Don Carlos.



Sofonisba Anguissola,



Lavinia Fontana,

Self-portrait, 1579.

Self-portrait at the Clavichord, 1561.

1600-1700 Femei artiste celebre

După 1600, numărul femeilor artiste a crescut, deși opera multora dintre cele menționate în scrierile contemporane nu a supraviețuit. Ideea femeii artist a început să aibă o acceptare generală, iar femeile însele au devenit mai ambițioase, așa cum se poate observa din gama tot mai mare de subiecte pe care le-au abordat în creațiile lor. La înmormântarea lui Elisabeth Sophie Cheron, o listă a femeilor artiste celebre, de la surorile Anguissola încoace, a fost recitată în elogiu. Ea dovedește că, până la începutul secolului al XVIII-lea, noțiunea unei linii de femei artiste, cu o istorie de cel puțin o sută de ani, pătrunsese în lumea artei și putea fi evocată, atunci când era necesar. S-ar putea să fi fost puține la număr în comparație cu bărbații, dar aceste modele și-au pus amprenta și au reprezentat faruri călăuzitoare pentru cele ce le-au urmat.

1750-1850 Obiecte de fascinație

„Femeile domneau atunci supreme: Revoluția le-a detronat” (citată de Borzello, 2000), nota portretista franceză de succes Elisabeth Vigee-Lebrun, în memoriile sale. Elisabeth Vigee-Lebrun se referă la zilele strălucitoare ale tinerei artiste care, la vârsta de 20 de ani, când a devenit pictoriță pentru regina Marie Antoinette și una dintre cele patru femei membre ale Academiei Franceze Regale. Dar spune și un adevăr general despre a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, cu care multe femei artiste din Franța, și într-o măsură mai mică din toată Europa, nu ar fi de acord. Sărbătoarea femeilor care au unit cultura și farmecul într-un exterior grațios, a lucrat în avantajul femeilor. Prezența lor a crescut odată cu secolul al XVIII-lea în diverse sfere sociale; multe melodii au promovat o cultură artistică feminină, artiști de sex feminin, posibilitatea de a fi studente și beneficiind de un cerc de patroni feminini. Până în secolul al XIX-lea, au existat personalități feminine care lucrau în lumea artei. Unele erau celebre, dar majoritatea, încercând să transforme abilitățile artistice într-o carieră de gravori, polițiști și profesori, au rămas necunoscute până astăzi.



Kathe Kollwitz



Georgia O'Keeffe



Ethel Walker

Reputație și recompense

Pe măsură ce arta femeilor a devenit mai vizibilă, vocile criticilor au devenit mai puternice. Ca urmare a mai multor evoluții – creșterea jurnalismului, răspândirea artei ca subiect de interes general, teama că femeile ar putea să le invadeze profesia – s-a dezvoltat un nou tip de critică, ce se baza exclusiv pe *sexul producătorului*. Când munca autorului era slabă, era de obicei *feminină*. Când era puternică, avea o notă *masculină* (Dabbs, Julia, 2009). Criticii susțineau că femeile artiste nu aveau capacitate intelectuală, prezentau abilități slabe de desen, erau nepotrivite din punct de vedere temperamental și tehnic pentru anumite subiecte. Din nou, un artist de succes este suspectat, fie că a fost ajutat de un bărbat, fie că i-a copiat opera. Nimeni nu a scăpat de atacuri. În perioada intrării ei în Academie, Elisabeth Vigee-Lebrun a fost acuzată frecvent că nu și-a pictat lucrările. Femeile din parteneriate artistice au fost ținte irezistibile pentru critici.

Unele artiste femei au reușit să interacționeze social cu patronii lor. Lumea cultă a femeilor din clasele privilegiate a dus la prietenii și alianțe feminine de care, un artist inteligent poate beneficia. Angelica Kauffman a fost la Roma în două perioade-cheie din viața ei: în adolescență, când a luat cu asalt orașul și, din nou, la patruzeci de ani, când s-a stabilit acolo cu cel de-al doilea soț, o personalitate marcantă care a realizat o punte între lumile aristocrației și artă. Prietenia ei cu ducesa Anna Amalia von Weimar era atât de strânsă, încât s-a făcut o ușă în peretele care despărțea grădinile lor (Jo Anna Isaak, 2002).



Sarah Purser,
Le Petit Dejeuner, 1881.



Harriet Backer, *Portrait of Kitty Kielland*, 1883.

Pentru a-și aduce opera în fața publicului, femeile au trimis-o la expozițiile a căror dezvoltare devenise o trăsătură a epocii. Caracterul exclusivist al academiilor regale, care până la sfârșitul secolului al XVIII-lea existau în toată Europa, combinat cu numărul tot mai mare de artiști, a încurajat creșterea numărului societăților care deschideau aceste expoziții pentru cei care nu atinseseră statutul academic. Femeile s-au grăbit să profite de aceste expoziții alternative. Deschiderea *Salonului* pentru toți, nu doar pentru academicieni, după Revoluția Franceză, a oferit o șansă de a expune de care femeile au profitat: o cincime dintre expozanții din 1808, erau femei. Expozițiile au acționat ca reclame. Pe măsură ce arta a devenit o activitate socială, artiștii sperau să atragă comisoane de la vizitatorii cărora le-a plăcut pictura lor (Lokke Kari, 2005).

Artiștii au urmărit în mod activ onorurile. Multe dintre cele mai faimoase artiste femei au fost desemnate membri de onoare ai academiilor, nu doar în țara lor natală, ci și în orice țară pe care s-a întâmplat să o viziteze. Unii dintre ei, cum ar fi Elisabeth Vigee-Lebrun, au strâns aceste onoruri în timp ce călătoreau prin Europa, adăugându-le

unul câte unul la colecțiile lor, ca niște brelocuri de aur pe o brățară. Maria Cosway a fost invitată să devină membră a Academiei din Florența când avea doar optsprezece ani. Recunoașterea talentului astfel, era singurul avantaj pe care îl aveau femeile față de bărbați în ceea ce privește academiile. O onoare la o vârstă atât de tânără era puțin probabil să apară în calea unui tânăr și sugerează că academiilor le plăcea să recunoască un talent destul de tânăr și își exercitau puterea de a face acest lucru.

1850-1910 Zilele de glorie



Alice Pike Barney,
*Self-portrait in
Painting Robe*, 1986.

Aceștia sunt anii de revoluție pentru femeile artiste, anii în care au câștigat dreptul de a se antrena alături de bărbați. Deși șansa unei femei de a deveni artist depindea încă, în mare măsură, de permisiunea și încurajarea altora, deschiderea școlilor de artă a marcat faptul că femeia a căpătat în sfârșit, un loc legitim în lumea artei (Chadwick, W., 1996). Acestea au fost zilele de glorie când totul părea posibil. Corul de opoziție a continuat, dar o femeie hotărâtă sau una cu o familie care o susținea, a avut posibilitatea, pentru prima dată, să obțină, în sfârșit, o pregătire care să egaleze bărbații. Expansiunea ambițiilor lor a fost ajutată de extinderea orizontului feminin și în alte domenii: până la sfârșitul secolului, femeile au câștigat intrarea în universități și în unele profesii, iar străzile orașelor au devenit pline de femei care se grăbeau la posturile lor, în magazine sau birouri (Russell T. Clement

et al., 2009).

Secolul XX-XXI

Libertățile femeilor au fost cucerite, începând cu *Mișcarea sufragetelor* din Anglia, în timpul celui de-al doilea război mondial, continuată apoi cu *mișcarea feministă* din Statele Unite ale Americii. În ce privește femeile artiști, ele au trecut în partea din față a scenei creatorilor. Fridha Khalo, Lee Krasner, Camille Claudel ș.a. au apărut în marile saloane de pictură pariziene, alături de celebrii Manet, Monet, Picasso ș.a. Posibilitatea mult mai accesibilă de studiu, de perfecționare și chiar de implicare socială prin această nouă profesie feminină, a constituit un pas important în mișcarea de eliberare a femeilor. Femeile artist, nu doar s-au situat mult mai mult în postură de egalitate cu bărbații creatori, dar au constituit deseori, o avangardă a creației, aducând elemente noi, surprinzătoare ce au dat tonul unei creații de factură modernă (Helen Abadzi et al., 2009).



Lee Krasner, *The Seasons*, 1957-58.



Frida Kahlo, *Self-portrait
with Cropped Hair*, 1940.

Concluzii. Lupta femeilor de-a lungul timpului de a-și câștiga drepturile în societate nu a fost și nu este una ușoară. Remarcabil este că, prin eforturi ample, prin

sacrificii, demonstrații și manifeste, s-au obținut multe libertăți: femeile au azi dreptul de vot, libertatea de a divorța, de a studia, de a avea practic, orice profesie în care dovedesc abilități, drepturi asupra propriului corp, dreptul de a se afirma și de a se dedica unei cariere. Cu toate acestea, mai există încă țări în lume, unde femeile au același statut inferior bărbatului, lipsite de drepturi, în care practici barbare împotriva fetelor și femeilor, sub apăsarea unui fundamentalism religios (cum ar fi lapidarea sau mutilarea genitală, lipsirea de educație, lipsa de statut social) sunt încă prezente. Femeile au dovedit de-a lungul istoriei că în cele din urmă, glasul lor se va face auzit, într-un fel sau altul, iar mesajul lor de libertate va influența lumea într-o direcție evolutivă și progresistă.

Bibliografie:

1. BORZELLO, FR., *A world of our own, Women as artists since the Renaissance*, Watson-Guption Publications, New York, 2000.
2. CHADWICK, W., *Women, art and society*, Thames and Hudson, London, 1996.
3. DABBS, JULIA, *Life stories of women artists*, Ashgate Publishing Company, 2009.
4. FELDMAN, MARTHA & GORDON, BONNIE, *The courtesan's Arts, Cross-cultural perspectives*, Oxford University Press, 2006.
5. GOMBRICH, E. H., *The Story of Art*. 15th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.
6. HELEN ABADZI, MARIALUISA MARTELLI, SILVIA PRIMATIVO, *Explorations of Creativity A review for educators and policy making*, WISE Matters series, 2009.
7. ISAAK, JO, ANNA, *Feminism and contemporary art*, Taylor & Francis e-Library, 2002.
8. LOKKE, KARI, E., *Tracing Women's Romanticism, Gender, history and transcendence*, Routledge, London, New York, 2005.
9. MESKIMMOM, MARSHA, *Women making art, History, Subjectivity, Aesthetics*, Routledge, London & New York, 2003.
10. OPRESCU, G., *Manual de istoria artei. Clasicismul, romantismul*, Editura Meridiane, București, 1986, p. 167.
11. RUSSELL T. CLEMENT, ANNICK HOUZE & CHRISTIANE ERBOLATORAMSEY, *The women impressionists, A Sourcebook*, Greenwood Press, 2000.
12. VASARI, GIORGIO, *Vietile Celor Mai de Seama Pictori Sculptori Si Arhitecti*, Vol. I și II, Ed. Meridiane, București, 1968.

DEBUSSY'S SYMBOLIST WORKS AS FORERUNNERS TO A TRANSDISCIPLINARY APPROACH

**Rossella MARISI, PhD,
Conservatorio "Lorenzo Perosi", Campobasso, Italy**

Abstract. In 1994 Nicolescu, Morin, and de Freitas drafted the Charter of Transdisciplinarity, highlighting the usefulness of complementing the disciplinary approach in education with a transdisciplinary one. Yet a similar proposition, applied

to art making, has already been made at the end of the nineteenth century by the adherents of the artistic movement called Symbolism. The essay examines some Symbolist works by Debussy, arguing that they can be considered as forerunners to a transdisciplinary approach.

Key words: Baudelaire, Debussy, Mallarmé, Nicolescu, Symbolism, transdisciplinarity.

1. Introduction.

Transdisciplinarity recommends the examination of phenomena from multiple angles; a similar suggestion has already been made by Symbolism, an artistic movement to which Debussy adhered. The present essay outlines the compositional techniques used by Debussy in his Symbolist works and is structured in five sections: section 1 introduces the topic; section 2 focuses on transdisciplinarity; section 3 centers on Symbolism; section 4 discusses the Symbolist works of Debussy; and section 5 draws the conclusions and proposes some suggestions for teachers and students.

2. Transdisciplinarity

The etymon of the term *disciplinarity* is linked to the Latin term *disciplina*, meaning the instruction given to a *discipulus* (disciple, student) (Hammarfelt, 2019). According to the Oxford English Dictionary the term discipline is used in relation to areas of teaching and scientific inquiry, and indicates a branch of knowledge, typically one studied in higher education (OED, 2021). It can be inferred that a discipline is a mode to structure academic practice (Chettiparamb, 2007), and indeed research stresses that the term discipline was already used in the Middle Ages, when the first Universities of the western world arose in Bologna and Paris (Hearn, 2003).

Among the scholars who focused on the concept of discipline there are Marcel Boisot, Heinz Heckhausen, and Carolin Kreber. Boisot stressed that the different disciplines identified and separated themselves from one another following two habits: on the one hand, man's propensity to differentiate and classify, and on the other, the wish to exploit collected knowledge (Boisot, 1972). Heckhausen focused on the criteria which allow to distinguish different disciplines: among them there are the material field, the subject matter of the discipline, that is "the point of view from which a discipline looks upon the material field" (Heckhausen, 1972: 84), and the specific methods used "first, to get at the observables of its subject matter; [and] second, to transform observables into data which are more specific for the problem under investigation" (Heckhausen, 1972: 85). Kreber pointed out that disciplines provide particular lenses through which to explore, understand and act upon the world. Each of them is characterized by certain ways of thinking, procedures and practices that are characteristic of its community (Kreber, 2009: 15).

All this gave rise to different specializations in teaching, favoring the association of epistemological frameworks and procedures with each discipline (Pennarola, 2016), and encouraging teachers to strive for depth of content knowledge, and integrity to the conventions of the diverse disciplines (International Bureau of Education, [2022]).

However, in the course of time some scholars brought a different perspective, criticizing the traditional disciplines' compartmentalization (Mahan, 1970). The Swiss researcher Jean Piaget wished for a new space of knowledge "without stable boundaries between the disciplines" (Piaget, 1972: 144): this could be realized through trans-

disciplinarity. Sharing this view, Basarab Nicolescu, Edgar Morin, and Lima de Freitas drafted the Charter of Transdisciplinarity (Nicolescu, Morin, and de Freitas, 1994), a set of principles aimed at going beyond the excessive specialization, considered not in pace with a rapidly changing world (Nicolescu 1997).

According to Nicolescu, transdisciplinarity tries to attain a new knowledge connecting different realities (Nicolescu, 2007), applying the ancient principle of universal interdependence, which establishes that “everything is dependent on everything else, everything is connected, nothing is separate” (Nicolescu, 2004: 48).

What Nicolescu recommended in the educational field, that is the examination of a phenomenon from multiple dimensions and angles with the intention of “discovering hidden connections between different disciplines” (Madni, 2007: 3), had already been suggested in the domain of art-making by the artists joining the late nineteenth-century movement called Symbolism.

Whereas in the eighteenth century, music, poetry, and the visual arts presented themselves as complete and self-contained spheres, based on man’s reasoning ability to know more and more the environment he lives in and to control and be accountable for his thoughts and actions, in the next century this scenario was destined to change.

3. Symbolism

At the end of the nineteenth century the movement called Symbolism promoted in Paris a simultaneous flowering of art, poetry and music which led to a cross-fertilization of the arts.

In the view of those artists, whereas each of the products of various arts is expressed in an individual language, the latter is however translatable into other artistic languages. The name of the movement endorsing the expressive equivalences between the different arts, Symbolism, derived from the word symbol. Generally speaking, a symbol is an object which may represent one or more different entities, standing for an idea, an action, a visual image, a melody; in this way a symbol embraces several meanings which are different from the symbol’s literal sense, and are to be added to the latter, widening the symbol’s scope, and enriching its value.

Symbolists shared a discontent with the industrialized and materialist society they lived in, which they considered sick of specialization, and opposed its rationalist and positivist creeds. They rejected these views and countered them endorsing the importance of spirituality, dreams, and imagination.

According to Charles Baudelaire (1821-1867), perhaps the most influential of the Symbolists, imagination is “the queen of the faculties” (Fowlie, 1990: 199), “an almost divine ability which perceives intuitively the intimate and secret relationship, the correspondences and analogies” (Cassou, 1971: 160). The poet confirmed the key role of imagination expressing it poetically in his sonnet *Correspondances*, included in *Spleen et Idéal*, the first section of *Les Fleurs du mal* (Baudelaire, 1857:19-20).

Man passes there through forests of symbols
Which look at him with understanding eyes.
Like prolonged echoes mingling in the distance
In a deep and tenebrous unity,
Vast as the dark of night and as the light of day,
Perfumes, sounds, and colors correspond.
(Baudelaire, 1998: 18-19)

Baudelaire was the first to express the thought that information could be transmitted among people sharing a common culture not only by means of conventional language, but also through symbols. The allusion to a sensory experience, for instance a color, a sound, an odor, being connected to equivalent experiences in each of the other sensory fields, can evoke different sensory experiences and the related emotions (Lehmann, 1968).

Moreover, the Symbolists believed that there are invisible ties between the outer world and the inner world of the artist, and between the arts, meaning the visual arts, poetry, and music. In fact, Stéphane Mallarmé (1842-1898) wrote that in his writings he aimed at "grasping that character of music which releases us from the need for logical comprehension and leads us toward the universal Idea" (Balakian, 1967: 85), and Paul Verlaine (1844-1896) began his *Art poétique* with the statement "[m]usic before all else" (Verlaine, 1882: 144-145).

Based on this synesthetic theory, Symbolists used objects, colors, figures, and characters presenting them as symbols, which pertain to the real world and at the same time stand for something else, alluding to abstract ideas and concepts and thus revealing a higher truth.

The very Manifesto of Symbolism was written by the poet and art critic Jean Moréas (1856-1910) some years later, in the article *Le Symbolisme*, which appeared in the French newspaper *Le Figaro* on 18 September 1886. He wrote that the movement rejected "plain meanings, declamations, false sentimentality, and matter-of-fact description", and that its purpose was to "clothe the Ideal in a perceptible form" (Lacey, 2021: 432), and named Baudelaire, Mallarmé and Verlaine as the leading poets of Symbolism.

Summing up, Symbolists' music, poetry and visual arts products differ in their expressive materials but are similar in that they reject naturalism and narrative and try to convey meaning alluding to the existence of a hidden reality. The common aim of each poet, visual artist and musician is to evoke the mystery of the world and at the same time to reveal the motions of his/her soul. Moreover, the blending of signs between music, poetry and the visual arts makes sure that certain similarities emerge, for instance between the nuances in the play of lights and shades and the music's floating harmonies, allowing a better understanding of all their components, even the most concealed ones (Moravcsik, 1974).

Symbolism attracted not only poets and writers, but also painters such as Odilon Redon (1840-1916), Paul Gauguin (1848-1903), and Gustav Klimt (1862-1918), and composers such as Maurice Ravel (1875-1937), Alexander Scriabin (1872-1912), and Claude Debussy.

4. Debussy: a Symbolist composer

Sharing the Symbolist view on the convergence of the arts, the composer Claude Debussy (1862-1918) created works that were either inspired by paintings, such as *L'isle joyeuse* (The joyful island), which is very likely inspired by the painting *L'Embarquement pour Cythère* (The Embarkation for Cythère) by Antoine Watteau (1684-1721) (Schmitz, 1966), or contained significant visual elements. Examples of the latter kind of pieces are *Nuages* (Clouds), one of the *Trois Nocturnes*, and *Brouillards* (Fogs), included in the second book of the *Préludes*.

In effect, many of Debussy's contemporaries considered his music "painterly", recognizing its soft timbres and textures as colors, and its blurred harmonies analogous

to a delicate balance of shadow and light. In this regard, Oscar Thompson wrote that Debussy “achieved with chord succession much what the painters achieved when they place colour strokes side by side” (Thompson, 1967: 21).

To reach this effect, Debussy used chords containing seventh, ninth, eleventh and thirteenth intervals, choosing them exclusively for their sound qualities. Rejecting the 18th-century use of resolving the dissonances, the composer created open-ended successions of chords, which moved away from the sense of finality given by classical goal-oriented cadences.

Debussy, *Préludes* vol 2, *Feuilles mortes*, mm. 10-14

Analysing the Prelude *Feuilles mortes*, Grout pointed out: “[c]hords are not used to shape a phrase by tension and release through a conventional series of progressions and resolutions; instead, each chord is conceived as a sonorous unit in a phrase whose structure is determined more by melodic shape or color value than by the movement of the harmony (Grout, 1960: 602).

Furthermore, in a conversation with Ernest Guiraud, his former teacher at the Paris Conservatoire, Debussy claimed that “[r]hythms cannot be contained within bars. (...) It is nonsense to speak of „simple“ or „composed“ time. (...) There should be an interminable flow of them both. (...). Minor thirds and major thirds should be combined, modulation thus becoming more flexible” (Lockspeiser, 1962: 751-755).

All this shows that, like the Symbolists who wished to free art from formal conventions, Debussy aspired to release music from some academic formulae he felt obsolete, such as periodic structures, favoring instead metrical ambiguity and an enriched harmonic language based on a combination of expanded tonality and modality (Schmitz, 1966: 25).

Moreover, Debussy’s music shows often strong correlations to literary works: from his early twenties he sought, as Symbolist poets did, to express the “intangible and inexpressible truths behind external appearances” (Reich, 2018). It is not a coincidence that the music critic Pierre Lalo (1866-1943) noted that Debussy’s music is characterized by “his feeling for poetry, [which is] the very essence of his sensitivity and of his mind” (Cobb, 1982: xix).

Not only did Debussy share the aesthetic views of the Symbolist poets, but also, he set their poems on several occasions. Among those pieces are many *Mémoires* on lyrics by Verlaine (*La mer est plus belle*, *Le son du cor s’afflige vers les bois*, *L’échelonnement des haies*, and the two books of *Fêtes Galantes*, which include *En sourdine*, *Fantoches*, *Clair de lune*, *Les Ingénus*, *Le Faune*, and *Colloque sentimental*), and some *Mémoires* on poems by Mallarmé (*Apparition*, *Un soupir qui mire*, *Placet*

futile, Éventail). Further pieces were inspired by poems by other poets and writers. Among them are the Preludes *Les sons et les parfums tournant dans l'air du soir*, whose title is taken from Baudelaire's poem *Harmonie du soir*, and *La fille aux cheveux de lin*, inspired by a poem of the same name by Charles Marie René Leconte de Lisle (1818-1894), another Symbolist poet.

Summing up, Debussy chose subjects and stylistic features which reveal a strong convergence with poems and art products created by Symbolist poets and visual artists, sharing their aesthetic view and expressive peculiarities. Since Symbolists, and Debussy among them, searched for the fusion of sensual stimuli, they can be considered, in some sense, as forerunners to a transdisciplinary approach.

5. Conclusive remarks.

The Symbolists used symbols with the aim to allude to the existence of a wider reality, and to express and communicate their most intimate thoughts and feelings; this was stressed by Mallarmé, who instructed his followers to “[p]aint, not the thing, but the effect it produces” (Mallarmé, 1945: 307). Therefore the Symbolists' artworks are characterized by subjective and highly personal overtones. These innermost experiences are made tangible and concrete through combinations of forms, colors, sounds, and words: according to the Symbolists, due to the expressive equivalences among the arts, although each art has its own individual language, each language can be translated into the others. For this reason visual artists seized concepts as rhythm, timbre and harmony, poets spoke of bright and dark vowels, and musicians appropriated terms such as light and shadow. The convergence of the arts carried out by the Symbolists helped the public to widen their perceptions and be open to multiple possible interpretations of poems, paintings, and music pieces.

Today's teachers and students can get inspiration from these experiences: transdisciplinarity is a crucial complement to the disciplinary approach, and can help all of us to frame a problem in new ways, enhancing a better understanding of the ever-changing world we live in.

Bibliography:

1. Balakian Anna, (1967), *The Symbolist Movement*, Random House, New York
2. Baudelaire Charles, (1857), *Les Fleurs du mal*, Poulet-Malassis et de Broise, Paris
3. Baudelaire Charles, (1998), *The Flowers of Evil. A new translation with parallel French text*, Oxford University Press, Oxford
4. Boisot Marcel, (1972), *Discipline and interdisciplinarity*, in “*Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*”, OECD, Paris, 89-97
5. Cassou Jean, (1971), *Encyclopedie du Symbolisme*, Somogy, Paris Chettiparamb Angelique, (2007), *Interdisciplinarity: a literature review*, in “*The Interdisciplinary Teaching and Learning Group*”, https://oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/interdisciplinarity_literature_review.pdf, accessed 21 September 2022
6. Cobb Margaret J., (1982), *The Poetic Debussy: A Collection of His Song Texts and Selected Letters*, collected and annotated by Cobb. Trans. R. Miller, Northeastern University Press, Boston
7. Fowlie Wallace, (1990), *Poem and Symbol: A Brief History of French Symbolism*, Pennsylvania State University Press, University Park

8. Heckhausen Heinz, (1972), Discipline and Interdisciplinarity, in “Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities”, OECD, Paris, 83-89.
9. International Bureau of Education, [2022], Discipline-based curriculum, UNESCO, <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/d/discipline-based-curriculum>, accessed 21 September 2022
10. Kreber Carolin (ed), (2009), The University and its Disciplines. Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries, Routledge, London/New York
11. Lacey Joanne, (2021), History of Art and Architecture: Volume Two, Apple Books

**THE CHARACTER TAMINO FROM THE OPERA *THE MAGIC FLUTE*
BY WOLFGANG AMADEUS MOZART – OWN INTERPRETIVE VISION
PERSONAJUL TAMINO DIN OPERA FLAUTUL FERMECAT DE
WOLFGANG AMADEUS MOZART – VIZIUNE INTERPRETATIVĂ PROPRIE**

**Cosmin Grigore MARCOVICI, soloist,
Romanian National Opera, PhD, University lecturer,
George Enescu National University of Arts, Iasi, Romania**

Abstract. Die Zauberflöte is the opera in which Mozart synthesizes the genre of Italian opera with the singspiel. from the Serai Abduction to the drama giocoso - Don Giovanni, from the comedy of manners The Marriage of Figaro to the fairy tale The Magic Flute, Mozart created the foundation of support for the vocal art, remaining - historically - difficult to surpass. I propose a personal view on the interpretation of the Tamino character.

Key words: singspiel, tenor, aria.

1. Introducere

Pe vremea când Mozart și-a scris operele, registrul vocal al personajelor s-a bazat pe cel al interpreților, ceea ce a condus la o diferențiere majoră din punct de vedere vocal pe parcursul desfășurării operei. Spre exemplu pentru Regina Noptii, rol interpretat de cumnata sa, soprana Josepha Hofer, Mozart a folosit o scriitură provocatoare (una din cele mai dificile pagini din întregul repertoriu de operă din toate timpurile), comparativ cu Papagena, căreia i-a atribuit o partitură la îndemâna oricărei soprane.

La jumătatea distanței dintre cele două personaje, găsim partea vocală destinată Paminei, care nu necesită elemente de virtuozitate extreme, ci o voce caldă și expresivă mai ales pe frazele în *legato*. Din punct de vedere muzical și scenic, adevăratul protagonist al operei este Papageno, care trebuie să-și folosească talentul comic și tehnica vocală pentru a putea realiza un personaj amuzant, altfel efectul de ansamblu al lucrării ar putea fi compromis. Partitura lui Sarastro este mai puțin problematică dacă este abordată de un bass cu un *Fal* sonor, consistent, care are importanță dramatică în contextul lucrării.

2. Viziune interpretativă personală a personajului Tamino

Protagonistul operei este Tamino, un tânăr „frumos, fermecător și dulce”, așa cum îl descrie prima dintre Cele Trei Doamne. Mai târziu, când Sarastro îl prezintă adunării preoților, Tamino va fi „fiul de rege în vârstă de 20 de ani”, tânărul prinț. Practic,

faptul că Tamino este fiul unui rege nu servește foarte mult în scopurile poveștii, ci mai degrabă pentru a se respecta o lege a simetriei în momentul întâlnirii cu fiica Reginei Noptii, păstrând astfel o ierarhie.

Deși fiu de rege, de fapt, Tamino nu are tată și poate apărea într-adevăr ca prototip al eroului orfan de tată, tipic viitoarei opere germane. Contează însă foarte mult vârsta sa, care constituie elementul decisiv al poveștilor – spiritul tinereții ca o condiție de maximă virtualitate în viața oamenilor, expresie concretă și simbolică a capacității de transformare și împlinire a sinelui.

Rolul Tamino impune un tenor liric, înzestrat, în primul rând, cu un timbru clar și o dicție impecabilă, capabil să rezolve cu ușurință, suplețe și eleganță frazele *legato* din „pasaj”. Prin prisma faptului că rolul conține multe dialoguri, Tamino necesită un tip de actor-cântăreț sentimental, dar fără a deveni plictisitor.

Evoluția rolului Tamino dezvăluie drumul personajului către maturizare, el fiind prezentat ca simbol al forței binelui prin calitățile pe care le posedă: puritate, noblețe, generozitate, devotament – toate acestea asigurându-i depășirea obstacolelor pe care le va întâmpina pentru a-și putea trăi povestea de dragoste alături de Pamina. Pentru că iubirea lor este cinstită și curajoasă, cei doi îndrăgostiți vor depăși cu bine toate probele, încercarea focului și a apei fiind parcursă cu succes împreună.

Din punct de vedere vocal, aria *Dies Bildnis Ist Bezauberd* reprezintă unul din momentele de referință ale rolului datorită complexității și dificultăților tehnice pe care le întâlnim. Prima, și poate cea mai mare problemă, o reprezintă chiar tonalitatea aleasă de compozitor, de fapt, datorită tonalității *Mib Major* multe fraze sunt scrise în zona dificilă a „pasajului” vocal.

Zona de pasaj în canto reprezintă acele note care, în vocea cântărețului este obligată să aleagă, în funcție de tipul de vocalizare pe care trebuie să-l abordeze, fie să rămână o voce de piept, fie să „răstoarne” sunetele exploatând tehnica de căscat. Bineînțeles, notele „de pasaj” variază de la o voce la alta, de la un registru la altul, dar pentru tenori lirici mozartieni, aceste note sunt tocmai *Mib3 - Mi3*. Obținerea omogenității vocale corecte în cânt, în special în cele mai dificile fraze melodice este o prerogativă indispensabilă, destul de dificil de realizat.

Intervalul de sextă (foarte des utilizat de Mozart) în această arie îmbrățișează un arc de note care presupun o tehnică perfectă de rezolvare a „pasajului”. Spre exemplu, la prima anacruză - *Sib2 - Sol3* - saltul intervalic nu trebuie să se simtă în cânt, deci sunetele vor fi intonate pe aceeași poziție, omogen și direct pe ton, fără *portamento*, iar timbrul vocal va fi moale, blând, mângâietor, emanând căldură în impuls și intenții verosimile.

Sentimentul de interpretare reală, adecvată, care trebuie redat de cântăreț, are o importanță fundamentală și tocmai, de aceea, este esențială munca de aprofundare a textului, de înțelegere a momentelor-cheie ale ariei. O arie de un asemenea calibru nu trebuie să fie doar cântată bine, ci trebuie să fie trăită. Și toate acestea dacă se poate, cântând în limba germană.

O altă dificultate cu care ne confruntăm în această arie, deși am anticipat-o deja, este pronunția și înțelegerea a ceea ce exprimă sensul cuvântului, care, pentru cântăreții care nu sunt vorbitori de limbă germană, prezintă probleme majore. Pe lângă faptul că această arie este celebră în lumea operei și decisivă pentru personaj și desfășurarea

ulterioară a lucrării, este una din cele mai frumoase și mai dificil de interpretat din întreaga istorie a muzicii de operă.

Atunci când am avut ocazia să interpretez rolul Tamino (chiar de la debutul din anii studenției) am fost preocupat de diferențierea vocalității, înțelegând că libertatea interpretativă pe care o are un interpret în fața unei capodopere muzicale se termină atunci când trebuie să respecte întocmai indicațiile din partitură. Preocuparea majoră a fost aceea de a rezolva diferențele de expunere, expresie, culori vocale și nuanțe, dezinvoltura vocală și o bună frazare alternând eleganța prințului cu mândria și gingășia tânărului îndrăgostit. Considerăm ca aceste aspecte sunt foarte interesante pentru cei care ascultă muzică de operă pentru prima dată și le pot influența pe viitor gustul pentru această artă.

Pentru înțelegerea și facilitarea interpretării, am pornit întotdeauna de la identificarea celor mai dificile fraze sau pasaje din punct de vedere tehnico-vocal, căutând totodată culorile vocale potrivite care să redea întocmai expresivitatea textului. Tenorul interpret al rolului mozartian Tamino trebuie să corespundă pe deplin cerințelor care, în jargon sunt numite tenor *di mezzo carattere*, adică nici tenor tragic, nici tenor comic (Monostatos), ci trebuie să demonstreze noblețea rangului său cu o voce moale, caldă, convingătoare, susținută, cu o pronunție corectă și o tehnică precisă. O abordare lirico-spinto a rolului, un timbru întunecat sau prea puternic nu va putea reda cu fidelitate puritatea sentimentelor și trăirilor acestui personaj.

Alegerea *tempo*-ului potrivit are o mare importanță în dezvăluirea temperamentului tineresc al lui Tamino și în a nu compromite mesajul ariei. Entuziasmul de la începutul ariei trebuie să transmită publicului surpriza protagonistului în fața portretului și puternicul sentiment de iubire care se naște în Tamino, care nu este al unui romantic, ci un clasic uimit, meditativ. Pentru realizarea acestor efecte am gândit începutul ariei (primul interval de sextă ascendentă), menținând poziția de emisie și atacul moale al sunetului în *piano*, ca un extaz reținut, reflectiv, puțin dus de sentiment, dar totuși captivat de acesta, păstrând, în același timp, momentul solemn.

În finalul ariei, care este foarte dificil și de o frumusețe incomparabilă, construcția muzicală urcă până la *Lab* și rămâne suspendată armonic, necesitând omogenitate vocală fără a dispersa timbrul vocal folosit până în acest moment. Verva tinerească a lui Tamino am redat-o cu ajutorul jocului agogic și dinamic vocal, (evitând cântul în falset), doar cu susținerea coloanei de aer, la fel și finalul ariei, care trebuie să fie solemn, arătând dorința lui Tamino în limitele sobrietății și interiorizării perfecte a personajului.

3. Concluzii

Este evident faptul că Mozart folosește eficient mijloace muzicale precum dinamica, ritmul, tonalitatea, acompaniamentul care să înfățișeze situația în care se află Tamino, precum și starea sa emoțională. Perfecțiunea formală, spațierea inventivă fantastică și geniul sonor s-au intersectat și au format contextul muzical al acestei capodopere în care basmul și sentimentul uman merg mână în mână oferind o adevărată încântare auzului ascultătorilor.

Bibliografie:

1. ADORNO, T., (1959), *Musikalische Schriften*, I-III, Berlin, Frankfurt am Main

2. ARNĂUTU, M., ARDELEAN, L., (1990), Consonanțe lirice, Editura Muzicală, București
3. CAIRS, D., (2006), Mozart and his operas, Editura Penguin Books, England
4. CONSTANTINESCU, G., CARAMAN-FOTEA, D., CONSTANTINESCU, G., SAVA, I., (1973), Ghid de operă, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București
5. EINSTEIN, A., (1965), Mozart: His Character, His Work. (Galaxy Book), New York City,
6. EISEN, C., KEEFE, S., P., (2006), The Cambridge Mozart Encyclopedia, Cambridge, Ed. Cambridge University Press
7. GILDER, E., (1993), The Dictionary of Composers and Their Music, New York, Avenel New Jersey
8. ILIUȚ, V., (2011), O carte a stilurilor muzicale, vol. III, Editura Muzicală, București
9. MOZART, W. A., (1985), Die Zauberflöte, Klavierauszug, Leipzig, C. F. Peters
10. NIȚĂ, T., (2001), Interpretarea vocală, Galați University Press
11. ȘTEFĂNESCU, I., (1996), O istorie a muzicii universale, vol. II, Editura Fundației Muzicale, București
12. VARGA, O., (1988), W. A. Mozart, Editura Muzicală, București
13. WOLFF, CH., (2012), Mozart at the Gateway to His Fortune: Serving the Emperor, 1788-1791, New York: Norton
14. ZASLAW, N., COWDERY, W., (1990), The Complete Mozart: A Guide to the Musical Works of Wolfgang Amadeus Mozart, New York and London: W. W. Norton & Company

**STRING QUARTET NO. 4 OP. 83 IN D MAJOR
BY DMITRI SHOSTAKOVICH – MUSICOLOGICAL ANALYSIS
CVARTETUL DE COARDE NR. 4 OP. 83 ÎN RE MAJOR
DE DMITRI ȘOSTAKOVICI – ANALIZĂ MUZICOLOGICĂ**

**Sebastian VÎRTOSU, *Doctor Habilitat*, Associate Professor,
George Enescu National University of Arts, Iași, Romania**

Abstract. This work was composed in 1949, being dedicated to the memory of Piotr Williams. It will be performed in the first audition in Moscow, by the Beethoven Quartet, on December 3, 1953. The work is structured in four parts: *Allegro*, *Andantino*, *Allegretto*, *Allegretto*.

Key words: Dmitri Shostakovich's musical creation, twentieth century, chamber music.

1. Introducere

Analiza cvartetelor de coarde scrise de Dmitri Șostakovici ne-au arătat un compozitor stăpân pe secretele meseriei sale și, asemenea lui *Anteu* din vechime, un compozitor cu picioarele adânc înfipte în pământul *Tradiției*, dar cu fața orientată către viitor, către *Modernism*, către căutarea și aplicarea unor noi mijloace de expresie, și mai ales, către un limbaj care să fie inteligibil, clar și fără echivoc. Nu a fost un inovator al lim-

bajului muzical sau al procedeeleor componistice, și nici nu a fost un adept al curenților atonale. Începutul carierei, și sfârșitul ei, îl găsim pe compozitor folosind *atonalismul*, *serialismul* și *dodecafonismul*, însă, nici chiar în aceste perioade nu avem un atonalism, sau serialism pur sau constant, în maniera unui Alban Berg sau Anton Webern. Cu toate acestea, *expresionismul*, ca și curent artistic, a găsit în Dmitri Șostakovici, un exponent de bază. Este adevărat că cele mai importante caracteristici ale *expresionismului* în muzică sunt, *atonalismul*, *serialismul* și *dodecafonismul*, însă Dmitri Șostakovici este o excepție; el a fost un *expresionist* în esență, în *fond*, și foarte puțin în *formă* (considerând în acest loc *forma* ca noțiune, sau categorie, estetică-filosofică, și nu *forma* muzicală ca, *Sonata*, *Lied* etc.). Cât privește *formele* muzicale, Dmitri Șostakovici se arată profund ancorat în *Tradiție*, inovând puțin, însă puternic, atunci când inspirația componistică o cere.

2. Analiză muzicologică

Partea I este scrisă în forma unui *Lied* bistrofic. Tema principală (măsurile 1-9), enunțată de V.I, este luminoasă, optimistă, la acest caracter muzical participând și contramelodia de la V.II (Ex. nr. 18). Instabilitatea tonală pregnantă este o consecință a notelor cromatice de broderie, *fa becar* și *do becar*, care nu modulează, e adevărat, însă induc, discret, această instabilitate tonală. Această temă din partea I a cvartetului nr. 4, este mult mai simplă decât tema întâi a părții I din cvartetul nr. 1. Ambitusul temei întâi a părții I a cvartetului nr. 1 atinge o decimă mare (*fa-la*), în timp ce tema întâi din această parte primă a cvartetului nr. 4, nu depășește o septimă mică. Diferențe notabile se observă și în procedeele componistice. Modulațiile temei întâi din partea I a cvartetului nr. 1 sunt evidente (centrul tonal Fa în măsura a patra, centrul tonal al relativei la minor, adusă cu septimă mică, în măsura a cincea, centrul tonal re minor și la minor, în măsura a șasea); tema întâi a părții I a cvartetului nr. 4 nu are această desfășurare modulatorie, în parte, datorită pedalei pe nota *re* de la Vlc. și Br., pedală ce dă forță și greutate centrului tonal principal, Re major, nelăsând libertate mare modulatorie. Exemplul nr. 1 – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea I.

Strofa a 2-a începe la măsura a 65-a (reper 8), fiind enunțată la V.I. (Ex. nr. 2) – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea I.

O scurtă Codă (măsura 152, reper 16), încheie această parte I.

Partea a II-a, scrisă în forma unui *Lied* tristofic, începe cu o scurtă introducere de două măsuri la V.II și Br (Ex. nr. 20). Tema întâi, având centrul tonal pe fa minor, apare la V.I. Începutul temei întâi vedește o influență barocă, bachiană mai precis. Simplitatea componistică este cutremurătoare; tonalismul este aproape ca la el acasă. Lipsesc modulațiile, regulile clasice nu sunt eludate, excepțiile nu aduc instabilitate tonală sau ritmică. Atmosfera creată de această temă întâi este sumbră, întunecată, apăsătoare. Doar *tempo*-ul aduce puțin optimism. Exemplul nr. 3 – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea a II-a.



Secțiunea a doua începe la măsura 49 (reper 22+4). În această secțiune putem observa creșterea travaliului tematic, și a complexității componistice, prin modulații, prin note cromatice dese, toate acestea producând un efect dramatic puternic. Revenirea primei secțiunii se face la măsura 116 (reper 30), la V.I. Coda de la măsura 168 (reper 35) încheie această parte ce are accente specifice tragice.

Partea a III-a, concepută în forma unui *Lied* tetrastrific, are caracterul unui Scherzo. Tema întâi este ritmică, ușor amenințătoare, având centrul tonal do minor. Alegerea registrului grav al violoncelului pentru enunțarea acestei teme conduce către caracterul ușor amenințător și ritmic, implacabil, al ei (Ex. nr. 4). – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea a III-a.



Tema a doua, (măsurile 25-37, reper 39-1), deplin contrastantă față de tema de început, aduce un caracter mai vesel, mai optimist (la o primă vedere seamănă chiar cu o temă comunist-revoluționară). Este folosită mixtura în trei octave dintre V.II, Br. și Vlc. Centrul tonal este Sol major. O putem observa mai jos (Ex. nr. 5) - *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea a III-a.



Secțiunea a doua (măsura 74, reper 45) aduce o schimbare de tablou, diametral diferită față de tablourile precedente. Se schimbă armura, apar trei diezi, centrul tonal devenind La major. Ritmul săltăreț de la V.I, și *pizzicato*-ul de la Vlc. dau acestei secțiuni un aer ușor victorios, în care putem auzi ecourile propagandei sovietice, ce își laudă reușitele, mari sau mici. Tema acestei secțiuni secunde este redată de V.II și Br (Ex. nr. 6) – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea a III-a.



Secțiunea întâi apare în măsura 96 (reper 48-1), la Vlc., revin cei trei bemoli, revine centrul tonal do minor, acompaniamentul de la V.II și Br. mai păstrează, vag, entuziasmul comunist-revoluționar din secțiunea precedentă. Tabloul revine la cel de la începutul părții.

Secțiunea a doua reappare pentru scurt timp (măsura 126, reper 51), centrul tonal do minor, urmată de tema a doua a primei secțiuni, ce readuce optimismul comunist-revoluționar (măsura 141, reper 53).

Partea a IV-a, debutează cu o introducere de 27 de măsuri la Br., cu acompaniament în *pizzicato* la V.I, V.II și Vlc (Ex. nr. 7). Centrul tonal ar fi la prima vedere, do minor, însă, de data asta compozitorul folosește un procedeu nou componistic, aduce *modalismul* în prim plan. Modul folosit este acesta: *do, re bemol, mi bemol, fa, sol, la bemol, si bemol*. Este o translație cu o terță mare descendentă a modului frigian, mod ce are, ca interval caracteristic, *secunda mică frigidă între treapta întâi și a doua*. Iată introducerea: Exemplul nr. 7 – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea a IV-a.

Allegretto $\text{♩} = 144$

The image shows a musical score for a quartet, measures 28-41. The tempo is marked 'Allegretto' with a quarter note equal to 144. The score consists of four staves: Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass. The dynamics are marked as *pp* (pianissimo) and *p* (piano). Performance instructions include *pizz.* (pizzicato) and *arco* (arco). The key signature has one flat (B-flat).

Tema întâi, a primei secțiunii a părții a patra, apare în măsurile 28-41 (reper 58), la V.I. Centrul tonal, sau modal, este pe nota *re*. Iat-o mai jos (Ex. nr. 8) – *Cvartetul nr. 4 op. 83* de Dmitri Șostakovici, partea a IV-a.

The image shows a musical score for a quartet, measures 124-253. The score consists of four staves: Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass. The dynamics are marked as *p* (piano) and *f* (forte). Performance instructions include *arco* (arco) and *pizz.* (pizzicato). The key signature has one flat (B-flat).

Secțiunea a doua apare la Vlc. (măsura 124, reper 69-1), deja travaliul tematic începe, apar teme noi, dinamica atinge cote paroxistice, dramatice. Introducerea, mult scurtată acum, revine la V.I și V.II, apoi, la Vlc. (măsura 240, reper 85+3). Secțiunea este adusă, mult modificată (augmentate ritmic primele patru măsuri) la Vlc. (măsura 253, reper 87+2). Dinamica este în *forte*, compozitorul precizând și *espressivo*.

Coda începe la măsura 343 (reper 98), instabilitatea tonală făcându-și iar simțită prezența. În final, lucrarea, și ultima parte, se încheie într-un consonant acord al centrului tonal Re major.

3. Concluzii

Credem că se cuvin câteva precizări, explicații, cu privire la tehnica componistică folosită de Dmitri Șostakovici în această parte finală. Aducerea în prim-plan doar a *modalismului* nu ar fi fost suficient de convingător în redarea stărilor complexe și diferite conținute în ultima parte. Pentru a suplini acest lucru, compozitorul împletește în mod intim *tonalismul* cu *modalismul*, balansul între cele două fiind greu de decelat în mod clar, autorul lăsând impresia că se joacă discret cu ambele sisteme muzicale, neacordându-i niciunui un rol principal.

Bibliografie:

1. BUGHICI, D., (1978), Dicționar de forme și genuri muzicale, Editura Muzicală, București
2. CEZAR, C., (1984), Introducere în sonologie, Editura Muzicală, București
3. CHOLOPOW, J., (2002), Modalitat in den Streichquartetten von Dmitri Schostakowitsch, in: Schostakowitschs Streichquartette. Ein internationales Symposium. Schostakowitsch – Studien, 5, hg. Wehrmeyer A., Berlin (studia slavica musicologica 22), S 121-161

4. CORREDOR, J. M. A., (1964), De vorbă cu Pablo Casals, Editura Muzicală, București
5. DANILEVICI, L., (1960), Șostakovici, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.P.R, București, traducere de Nelson Vladimir
6. HAMZA, G., (1977), Contribuții la interpretarea cvartetului de coarde, Editura Muzicală, București
7. MEYER, K., (1994), Dmitri Chostakovitch, Librairie Arthème Fayard, Traduit de l'allemand par Odile Demange

CHILDREN'S ALBUM FOR PIANO IN THE WORKS OF MOOLDVAN COMPOSERS

**Elena GUPALOVA, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University**

***Abstract.** The article examines children's piano works of the Moldovan composers from the point of view of their use in piano educational practice as children's cycles (albums and suites consisting of piano miniatures).*

For many Moldovan composers (L. Gurov, S. Lobel, V. Rotaru, Z. Tkach. A. Mulyar, B. Dubossarsky, O. Negrutsa, G. Ciobanu, etc.) the work on piano miniatures was a kind of "creative laboratory" that preceded the appearance of larger works – suites, sonatas, concerts, symphonies, etc.

Priorities in the children's piano works of Moldovan authors are contrasting in style: slow lyrical plays (Lullaby, Doina, Prelude, Song, Poem, etc.) and mobile miniatures (Jock, Batuta, Ostinato, Comic, Scherzo, etc.) dance or scherzno -humour.

These plays can greatly enrich the repertoire of children's music schools and lyceums, as they are distinguished by the Moldovan colour, national and genre properties, peculiarity of the figurative-emotional system and the certainty of technical tasks.

***Key words:** children's album, piano miniatures, Moldovan composers, national-genre properties, Moldovan musical folklore.*

Циклы фортепианных пьес для детей или детский альбом как особая жанровая разновидность музыки имеет глубокие корни в классической музыке. Широко известными являются *Альбом для юношества* Р. Шумана, *Детский альбом* П. Чайковского, *Бирюльки* С. Майкапара, *Детский уголок* К. Дебюсси и другие. Все вышеназванные сочинения имеют общие черты: опору на танцевальные и песенные жанры, простоту фактуры, тяготение к программности, изобразительности и звукоподражанию.

Данные черты свойственны и детским циклам миниатюр молдавских авторов. Для многих композиторов Республики Молдова (Л. Гуров, С. Лобель, В. Ротару, З. Ткач. А. Муляр, Б. Дубоссарский, О. Негруца, Г. Чобану и др.) работа над фортепианными миниатюрами была своеобразной «творческой лабораторией», предваряющей появление более крупных сочинений – сюит, сонат, концертов, симфоний и т. д.

Приоритетными жанрами в фортепианном детском творчестве молдавских авторов являются контрастные по характеру медленные *лирические пьесы*

(*Колыбельная, Дойна, Прелюдия, Песня, Поэма* т. д.) и *подвижные миниатюры* (*Жок, Бэтуда, Остинато, Юмореска, Скерцо* и др.) танцевального либо скерцозно-юмористического характера.

Также все отечественные фортепианные детские альбомы и сюиты делятся на фольклорные обработки и оригинальные сочинения. В середине XX века **фольклорные обработки** стали самой первой, а к 60-70-м годам – наиболее многочисленной разновидностью сочинений для фортепиано молдавских авторов. Эти несложные характерные национальные миниатюры получили широкое применение в практическом обучении юных музыкантов.

К числу опубликованных детских фортепианных альбомов композиторов Республики Молдова относятся несложные фольклорные обработки **Владимира Ротару** расположенные в авторских сборниках *15 и 45 народных мелодий* [3]. Все пьесы данных циклов являются своеобразной детской энциклопедией музыкального фольклора, т. к. в них представлены все его основные жанры: *Oleandra, Sârbă, Varaboi, Brîul, Bulgăreasca, Joc, Jocul bătrînilor, Hoștropățul, Horă, Horă fetelor, Cântec de jale, Cimpoi*, и др.

Основную часть творческого наследия **Орест Тарасенко** составляют фольклорные обработки, опубликованные в авторском сборнике *10 пьес для фортепиано (Dragul mamei Ionel, Masa-i mare, Cântec de glumă, Ară, Pînza, Joc la prășit, Hora mare, Amaru, Cântec de glumă, Jocul ferarilor)* [4].

Оригинальные сочинения молдавских авторов (Л. Гуров, З. Ткач, В. Ротару, Д. Федов, С. Лобель, А. Муляр, Б. Дубоссарский, О. Негруца, А. Сокирянский, Г. Чобану, А. Люксембург, М. Стырча и др). претерпели большие изменения с периода их возникновения. Выступая своеобразной творческой лабораторией, данная категория музыкальных произведений на всех творческих этапах способствовала формированию подлинной композиторской индивидуальности. На протяжении ряда лет образное содержание большинства из оригинальных пьес опиралось на жанровую природу национального тематизма.

Циклы детских фортепианных произведений **Александра Муляра**: *12 пьес (Музыкальные картинки)* и *6 пьес* [5], опубликованные в виде отдельных авторских изданий, всегда доставляют учащимся чувство радости и творческого оптимизма. В педагогической практике их часто используют для изучения ритмов различных видов *хоры, сырбы, оляндры*, а также декламационно-повествовательных и песенных интонаций *баллады, дойны, колыбельной*.

В одном из поздних фортепианных циклов – *25 пьес*, [5] посвящённых внучке Милуце Муляр (1982), все миниатюры написаны в характерной манере молдавских народных песен и танцев. В педагогической практике их часто используют для изучения ритмов различных видов *хоры, сырбы, оляндры*, а также декламационно-повествовательных и песенных интонаций *баллады, дойны, колыбельной*.

Детские фортепианные сочинения **Соломона Лобеля** (6 пьес для фортепиано, 12 пьес для фортепиано и др.) интересны своей многожанровостью, гармоническим и фактурным разнообразием. Их отличает мелодическая выразительность, пейзажность и яркие образные контрасты. Песенные мелодии и танцевальные ритмы обнаруживают прямое соприкосновение многих его пьес с фольклорными жанрами (*Хора, Дойна, Оляндра, Бэтуда, Сырба, Колыбельная* и

др.). Данные миниатюры композитор объединил в 7 сборников, два из которых были связаны с детской и пионерской тематикой [6].

В 1949 году **Леонид Гуров** написал *Детскую сюиту* из десяти фортепианных пьес разной трудности и протяженности, предназначенную для исполнения учащимися с различной подготовкой. Простые и мелодичные, с четкой жанровой основой и доступной детскому воображению образностью, пьесы Л. Гурова явились существенным вкладом в формирование национального репертуара музыкальных школ. Их точная направленность на определенного исполнителя и слушателя явилась залогом популярности, которой произведение, особенно некоторые его части, пользуется поныне.

В данной сюите Л. Гуров проявил себя отличным психологом, который отобразил внутренний мир ребёнка в 10 самостоятельных пьесах. В сокращенный вариант сюиты (5 пьес, включённые в отдельное издание в 1960 году) вошли красочные жанровые сценки (*Детский праздник, Маленький проказник*), проникновенные лирические пьесы (*Грустная песенка, Колыбельная*), а также картины массовых народных гуляний, в которых автором были использованы характерные обороты и интонации молдавского фольклора (*Хоровод, Молдавский танец*) [7].

Инструментальные произведения для юных музыкантов **Златы Ткач** привлекают внимание исполнителя своей мелодичностью, проникновенным лиризмом и сочным молдавским колоритом. Её фортепианные миниатюры отличаются свежестью гармоний, оригинальной ритмикой и интересными фактурными решениями.

Произведения З.Ткач отличают простота и естественность интонации и связанная с этим мелодическая выразительность и оригинальная ритмика. Опора на народные истоки придаёт музыке своеобразный молдавский колорит. Также её детской музыке присущи конкретность, «зримость» образа, и театральность действия, в ней чётко прослушивается игровое начало, что особенно важно для детского восприятия.

В 1988 году Злата Ткач осуществляет свою давнюю мечту – создает для молдавских ребят, начинающих играть на фортепиано, специальный сборник пьес в котором оживают народные мелодии и ритмы, родившиеся на просторах Молдавии. В тридцати пяти пьесах сборника *Leagă de mohor* [8] раскрывается многообразный эмоциональный мир, «микрокосмос» души ребенка, окруженного множеством впечатлений от природы и музыки. Здесь известные народные танцы – *Кадынжа, Сырба, Оляндра* и др. Глубоко пропитаны молдавским песенным мелосом *Meditație, Canon, Cântec, De leagă, Din bătrîni* и др. Опора на танцевальный фольклор здесь особенно ярко ощущается в фортепианных миниатюрах *çigăneasca, La noi, Dans găgăuzesc, Căluțul, Cadînjia, Sârba, Bulgărească, Ostropăț* [8].

В 80-90-е годы прошлого века число фортепианных сборников, выпущенных под педагогической редакцией известных отечественных преподавателей, пополнило издание *Crestomație pentru pian* (для 1-4 классов музыкальных школ), составленное педагогами Молдгосконсерватории (ныне АМГИИ) Л. Рябошапкой и Г. Тесеоглу. [9] Хрестоматия была опубликована в 1987 году Кишинёвским издательством *Lumina*. В предисловии ее составители отмечают, что основной

задачей при подготовке сборника было привитие детям любви к народной музыке, поэтому большинство сочинений, включённых в неё, близки к различным жанрам молдавского фольклора: *Хора, Жок, Кадынжа, Хангу, Колыбельная* и др. Ряд пьес здесь также отображают картины из мира детских образов: *Дождик, Карета с бубенчиками, Игра в мяч, Верхом на лошадке* и др.

В 2001 году в кишинёвском издательстве *Pontos* увидела свет нотная хрестоматия под редакцией И. Столяр для начинающих пианистов: *Pe aripi de cântec (На крыльях песни)*, [10] адресованная начинающим пианистам (первый год обучения) и основанная на национальном материале наиболее характерных и легко запоминающихся народных мелодий. Маленьким пианистам в данной хрестоматии предлагаются известные народные мелодии: *Alunelul, Dor de mamă, Cărăbuș, Ursulică cel bălan, Baraboi, Brîu; Cine joacă horele*, и др.

Следующее учебное пособие И. Столяр *Răsai, soare! (Вставай, солнце!)*, [10] опубликованном в 2006 году, также построена на материале молдавского фольклора, но состоит она не только из переложений для фортепиано народных песен, танцев и оригинальных сочинений молдавских авторов.

Удачной можно назвать саму систему отбора музыкального материала редактором издания в первом разделе: опора на «звучащую действительность», на бытующие в крае музыкальные интонации – обработки популярных народных песен и плясок. На самой начальной стадии обучения автор опирается на ритмоинтонации, которые ребёнок слышит в окружающем его мире звуков: кукареканье, кудахтанье, чириканье, лай собак, жужжание пчёл, завывание вьюги, тиканье часов, удары барабана и т.д. Поскольку у детей преобладает конкретно-образное мышление, в основе их ассоциативных представлений лежит принцип подобия зрительных образов слуховым.

Выводы

В заключение обобщим наши наблюдения над особенностями стиля, жанра, формы и характера сочинений, включённых в детские альбомы и сюиты для фортепиано молдавских авторов, проанализированных в данной статье.

Для всех исследуемых фортепианных миниатюр характерно:

- **использование малых форм** (данные произведения представляют собой маленькие пьесы, написанные в простой **2-х** или **3-х частной форме**, часто с зеркальной репризой);
- преобладание **песенных и танцевальных жанров**, а также жанра **марш**;
- жанровая **конкретность тематического** материала (данные сочинения написаны доступным для ребёнка языком);
- широкое использование **принципа программности**;
- **игровая форма** подачи материала, опора на зрительно представляемые образы.

Все исследуемые нами фортепианные произведения молдавских авторов основаны на ясных, образных, запоминающихся темах, обладающих рядом национально-жанровых свойств. Их отличает тонкость передачи молдавского колорита, характерность образно-эмоционального строя и определённость технических задач, что позволяет им пользоваться приоритетом в учебной и исполнительской практике Республики Молдова.

Библиография:

1. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. *Воспитание ума и сердца*. Москва: Просвещение, 1981, с. 74.
2. МИРОНЕНКО, Е. *Композитор Владимир Ротару*. Кишинев: Центральная Типография, 2000. с. 16
3. ROTARU, V. *Piese, studii și ansambluri pentru pian*. (melodii populare moldovenești prelucrate pentru pian) / Prefață C. Rusnac. Chișinău: Lumina, 1991 / ROTARU, V. *Jocuri populare moldovenești: Prelucrări pentru pian*. Prefață S. Pojar. Chișinău: Hyperion, 1991.
4. TARASENCO, O. *Zece piese pentru pian*. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1960. 24 p.
5. МУЛЯР, А. *Музыкальные картинки: 12 пьес для фортепиано* Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1964. 13 с. / MULEAR, A. *Case piese pentru pian*. Red. E. Tscaci. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1971. 24 p. / MULEAR, A. *25 piese pentru pian*. Red. Iu. Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1982. 37 p.
6. LOBEL, S. *Douăsprezece piese pentru pian*. Chișinău: Editura de Stat a Moldovei, 1959. 43 p.
7. ГУРОВ, Л. *Пять детских пьес для фортепиано*. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1960. 35 с.
8. ТКАЦИ, Z. *Leagăn de mohor*. red. Iu. Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1988. 72 p.
9. *Crestomație pentru pian* (clasele I-IV ale școlii de muzică). Ediție îngrijită de L. Reaboșapca și G. Teseoglu, red. Z. Tkaci. Chișinău: Lumina, 1987. 96 p.
10. *Pe aripi de cântec*. Album pentru pianiștii începători. Selecție și îngrijire I. Stolear. Chișinău: Pontos, 2001. / *Răsați, soare!*: Album pentru elevii din școlile și studiourile de muzică: cl. I-IV. Selecție și îngrijire I. Stolear. Chișinău: Pontos, 2006.

THE ARTISTIC AND INTERPRETATIVE IMAGE OF THE ROMANCE “MY MOTHER” IMAGINEA ARTISTICĂ ȘI INTERPRETATIVĂ A ROMANȚEI „MĂICUȚA MEA”

**Lilia GRANETKAIA, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University
Irina VIZITIU, Master Degree Student,
Alec Russo Balti State University**

Abstract. *The article addresses the issue of the act of artistic interpretation. In the opinion of the authors, the interpretation process is anticipated by a specific analysis, through which the interpretation will create its own interpretive concept, called artistic image and interpretive image. The process of creating the artistic image is based on a staged study of musical works, in which a multi-aspect analysis is carried out with various types of approaches (musicological, stylistic, aesthetic, hermeneutic, technical, methodical). The article proposes the imaging analysis of the romance Măicuța mea,*

the music written by Ion Rădulescu, and the lyrics by Haralambie Grămescu. The interpretive analysis is carried out by the student Irina Vizitiu.

Key words: *interpretive analysis of the musical image, the art of vocal music interpretation, semantic and hermeneutic aspects of the interpretative act.*

Introducere

Arta este, prin definiție, reflectarea în conștiința omului a realității obiective exprimată în imagini artistice. Izvorul artei este viața, însă redată nu sub formă de copiere mecanică, de „fotografieră” directă deoarece fenomenele vieții reflectate în opera de artă sânt trecute prin prisma conștiinței și sufletului compozitorului, autorului, prin viața personală asupra lumii. Artistul, în baza studierii, trecând prin procesul de imaginație, de reflecție a fenomenului dat, selectează anumite trăsături esențiale, le supune – în imaginația sa – unei anumite prelucrări, combinări, transformări, însă el nu re-crează fenomenul real, ci creează ceva nou, creează imaginea lui artistică. Deoarece câmpul de acțiune al artei este emoția omului, artistul, creând lucrarea sau interpretând-o, include în ea o anumită imagine, anumite idei, sentimente, trăiri, stări sufletești, conform intențiilor urmărite (concepției artistice), a gradului său de maturitate imagistică, dacă putem spune așa, iar nivelul său de imaginar depinde foarte mult de experiențele, trăirile, cunoștințele muzicale pe care le are în momentul studierii muzicii.

Aspectul teoretic al problemei

Este extrem de necesar abordarea imagistică a creației în studierea muzicii deoarece opera de artă capătă valoare artistică numai în cazul când intră în contact cu sufletul omului când interpretul o ridică la rang înalt, pe un pedestal, incluzând toate cele 3 elemente pentru o cunoaștere muzical-artistică și anume, imaginar, imagine și imaginație.

Procesul interpretării unei creații muzicale este complex, etapizat și are un grad înalt de subiectivitate. Aspectul subiectiv artistic al actului interpretativ necesită a fi întemeiat pe un fundament analitic, muzicologic, estetic, istoric obiectivat de legile muzicii. După V. Pavelcu, valoarea unei creații artistice este trăită, dar cunoscută numai prin inteligență; „cu cât cunoașterea este mai intens trăită, cu atât mai mult elimină din conștiință orice altă conduită” [1, p. 84].

Există o ordine cronologică în travaliul interpretului: 1) de la perceperea vizuală (care, totodată, este și o auzire internă) a textului muzical spre formarea reprezentărilor auditive (ca regulă, ele sunt anticipate prin inter-mediul asociațiilor, al reprezentărilor vizuale, tactile, gustative etc.); 2) traducerea reprezentărilor auditive în sonoritățile pianului și 3) coordonarea reprezentărilor auditive cu procesele motrice. Or, în procesul de interpretare este mereu prezentă interconexiunea: sfera vizuală – sfera auditivă (reprezentare) – kinestezie – sunet. Procesul complex de creare a imaginii artistice și interpretative, incluzând în sine aceste etape, necesită o analiză sistemică a textului muzical. O astfel de analiză va permite studierea lucrării muzicale din diverse perspective (estetice, muzicologice, stilistice, tehnico-interpretative etc.), va contribui la dezvoltarea potențialului creativ al interpretului (al gândirii, imaginației, sensibilității lui) și va permite funcționarea conexiunii sfera vizuală – sfera auditivă (reprezentare) – kinestezie – sunet. Așadar, actul de traducere a Imaginii muzicale (ideile artistice ale compozitorului referitor la conținutul lucrării muzicale) în Imagine

artistică (ideile înțelese de interpret vizavi de mesajul transmis de compozitor) trebuie să fie anticipat de o analiză complexă, sistemică care va coordona toate aspectele interpretative. [2, p. 147-148].

Muzicologul **L. Mazel**, ne comunică despre o „*analiză integră*” a muzicii, care „în baza unor legi și principii obiectiv-științifice va dezvălui conținutul muzicii în urma conceperii obiective a formei”. În cazul dat, forma nu se tratează în sensul ei îngust, ca o construcție arhitecturală a lucrării, dar în sens larg, ca generalizare, integrare a tuturor mijloacelor muzicale având drept scop realizarea ideii (imaginii) muzicale. [Apud 2, p. 149].

D. Scurtulescu vorbește despre o „*analiză energetică*”, în care solicită de a cerceta și a descoperi „...relația sau afinitatea, adică intensitatea legăturii energetice între membrii unei structuri Stabilind sensul mișcării unor structuri locale, începem să întrevădem, prin însumare, *sensul general al lucrării* pe care dorim să o cântăm. Acest procedeu analitic (de amplificare a viziunii străbătând fiecare element constitutiv-melodia, armonia, ritmul etc.) favorizează descoperirea unei structuri-matrice, a unui Centru. [Apud 2, p. 149].

Preluând ideea lui **B. Asafiev**, care menționează că analiza muzicală necesită o integralizare în jurul unei idei, a unui concept, considerăm rațional și eficient de a stabili Imaginea muzicală drept concept, nucleu, scop și rezultat al analizei integrale. Este evident faptul că procesul de interpretare pianistică presupune o abordare poliaspectuală a lucrării muzicale cu scopul de a reactualiza/recrea imaginea muzicală. [Apud 2, p. 149].

Aspectul metodologic al problemei. Analiza interpretativă a romanței *Măicuța mea*

Romanța este scrisă de către Ion Rădulescu, iar versurile de către Haralambie Grămescu. Din punct de vedere curricular, o putem include în cadrul lecției de educație muzicală, la clasa VII, la modulul *Imaginea și dramaturgia creației muzicale*, tema *Rolul limbajului muzical în edificarea, expresivitatea imaginii dintr-o creație*, precum și la modulul *Imaginea creațiilor muzicale vocale*.

Primele indicii care ne descriu caracterul general al creației este indicația de tempo, măsura și tonalitatea. Romanța *Măicuța mea* este în scrisă în tempo *Andantino*, măsura de 2/4, tonalitatea re major.

Prima măsură începe cu o pauză de optime și cu adresarea „*Măicuța mea*”, unde cuvântul „*mea*” se ține timp de o doime și o optime, ceea ce denotă accentuarea posesiei dar și totodată parcă dorința copilului de a atrage atenția mamei asupra mesajului care dorește să i-l comunice pe parcursul lucrării. Mama, fiind mereu frământată de gânduri, griji, nu are timp ca să se mai „așeze” în liniște și nota aceasta lungă, dorește ca să o facă să se oprească din griji și să asculte mesajul pe care dorește să-l zică copilul ei, să-i transmită freamătul sufletului. În același timp, nota aceasta lungă este acompaniată și susținută de D7 al G dur într-un ritm punctat cu influențe de tangou. Care este sensul semantic al ritmului specific introdus în romanță? De ce anume de tangou? Venind cu tratare subiectivă, putem presupune, că prin ritmica tangoului este redată amintirea de perioada de tinerețe a mamei, când avea timp de dans, de relaxare, când primii fiori ai dragostei se implantau în inima sa. Sincopele din mâna stângă, oferă această atmosferă tinerească și lipsită de adevăratele griji ale unei mame (vezi Ex. muz. 1).

The image shows a musical score for a piece titled "Măicuța mea". It consists of two systems of music. The first system features a vocal line with lyrics "Măi - cu - ța" and a piano accompaniment. The second system is marked "Refren" and includes the lyrics "mea lu - bi - rea mea ne - stin - să, Să - ți dă - ru - iesc aș". The score is written in G major and 3/4 time, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature of 3/4.

Ex. muz. 1.

Declarația venită din partea copilului prin versurile *Măicuța mea, iubirea mea nestinsă, să-ți dăruiesc aș vrea, o, dacă aș putea, a tinereții stea*” dorința de nestăpănit și, în același timp, de nerealizat al ei față de mamă, de a o știe veșnică, ireversibilă și intangibilă prin oprirea timpului asupra chipului ei obosit. „Bucla divină” (I. Gagim) care o sesizăm în acest pasaj, denotă mult zăbucium sufletesc, mama se oprește din lucrul său și se lasă cucerită de mesajul versurilor și își permite să se răsfete cu amintirile din tinerețea sa, care, parcă nu demult a fost dar, care, datorită atâtor griji care o copleșesc de ani de zile, i-au „îmbătrănit” dorințele față de pasiunile sale. *„Mă-nțâmpinai cu brațele întinse și surâdeai din prag spre mine cu drag, obrazul buclai mi-l sărutai”*.

Prin aceste versuri, copilul vrea să-i spună mamei că deși nu credeai că voi memora toate momentele acestea frumoase din viața mea, ele s-au întipărit adânc în sufletul meu, iar astăzi ți le pun înaintea ca o mărturisire duhovnicească, dorind să-i înflorească sufletul care la fiecare durere a puiului său, sângerează, dorind ca suferința simțită de copil să o simtă ea în locul său.

Urmează iarăși adresarea *„Măicuța mea, izvor al vieții mele, la inima ta vin cu sufletul plin, sfios, mă închin”* (vezi Ex. muz. 2). Iată apogeul mesajului dorit să fie transmis de copil, îl vedem în aceste versuri când, susținut de pian, prin modulația în mi minor, cu ajutorul septacordului, dar și a nuanțelor de piano și a cezurii înainte de *„mă închin”*, care reprezintă, poate, cel mai mare cadou pentru o mamă și anume, recunoștința venită din sufletului copilului său pentru grija continuă, pentru rugăciunile divine făcute de către mamă pentru puișorul ei; iar durata de 2 măsuri a notei „si” și a lexicului *„închin”*, susținută de către pian prin trioletele în e-moll dar și prin tensiunea apariției a semnului de alterație diez, în septacordul dominantei apoi, partea B, în care urmează modulația în g-moll la versurile *„veghezi mereu asupra mea și-acum”* adică, chiar dacă am crescut mare și sunt de sine stătătoare, independentă totuși, mama mereu

veghează asupra copilului său, se interesează zilnic de el, dacă îi este bine, dacă îi este cald, dacă nu-i lipsește nimic și chiar dacă pe moment, copilul se supără de grija aceasta obsesivă în ochii lui dar, atunci când ajunge și el, să fie părinte, la rândul său, abia atunci își înțelege mama; urmează la pian secundacordului dominantei în sol major, adică modulația aceasta luminoasă susține versurile „*lumină-n sufletul meu*” și relevă recunoașterea faptului că Ea, îi oferă binecuvântarea prin aceea că prin rugăciunile sale protectoare, îi transmite la nivel energetic o stare de bine, de liniște și pace. Urmează apoi intervalul de septimă, de la „*mi*” la „*re*”, vocalizat cu putere și intensitate, acompaniat de aceleași note, triolette și șaisprezecimi la mâna dreaptă, iar la mâna stângă prin notele lungi parcă perpetue, statornice, vădește dragostea copilului față de mămică sa, prin versurile „*Tu, dragoste sfântă, nepieritoare stea, maică, măicuța mea*”, repetarea „*maică, măicuța mea*”, relevă iubirea vie față de mamă.

The image shows two systems of musical notation. The first system contains the vocal line and piano accompaniment for the lyrics "mea, Iz - vor al vie - ții me - le, La i - ni - ma ta". The second system contains the vocal line and piano accompaniment for the lyrics "vin Cu su - fle - tul plin Sfi - os să mă - n - clin." The piano part features a steady accompaniment of eighth notes in the left hand and chords in the right hand.

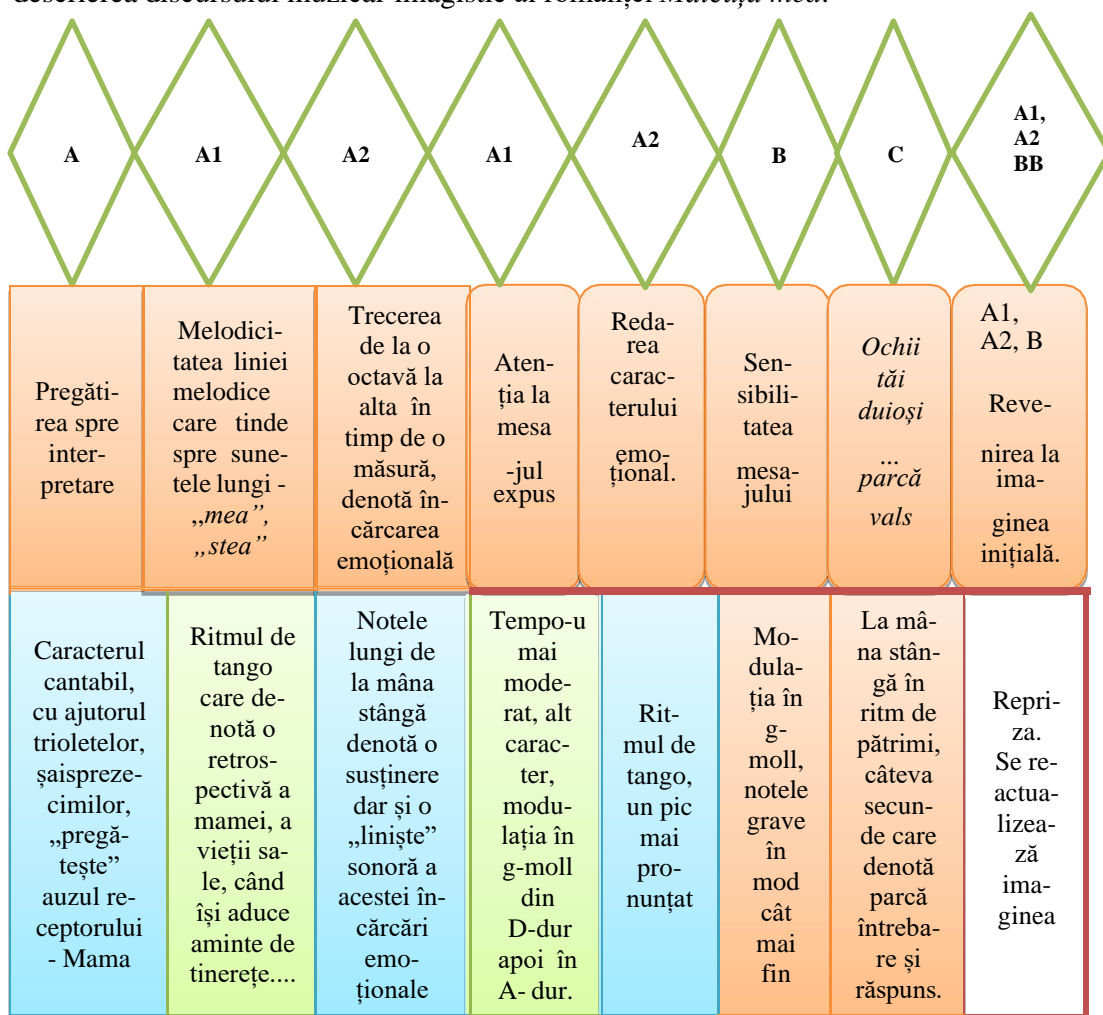
Ex. muz. 2

Urmează o nouă parte, **C**, cu un alt tempo, în care atât vocalistul cât și mâna dreaptă a acompaniamentului cântă linia melodică, încurajate fiind de mâna stângă care doar oferă stabilitate prin pătrimile armonice și profunde care relevă multă sensibilitate și meticulozitate în versurile „*Ochii tăi duioși, veghează asupra-mi și-acum, blânzi și luminoși pe lungul vieții drum, eu te văd mereu*”. Până aici, sesizăm o oarecare liniște și echilibru prin tonalitatea D dur, o tonalitate de „acasă”, căci atunci când suntem lângă mama, parcă și negrul e mai deschis, parcă și grijile sunt mai puține, parcă și cerul e mai alb și parcă speranța înlocuiește frica noastră căci Mama, are puterea să ne facă să fim mai puternici, mai buni, mai curajoși *te văd mereu cum tremuri de grija mea...*”, mama – icoana vie pe acest pământ, este cea care ne ia greul nostru care o îmbătrânește pe ea, dar care, paradoxal, o și „fericește” știind că a luat o durere de pe sufletul copilului său și chiar dacă ea suferă totuși, ea crede că știe să ducă mai ușor necazul decât puilul său. Acest zbucium și neliniște este acompaniată de către modu-

lația în g-moll, pentru ca apoi să urmeze modulația în A-dur la versurile „*să iei tot ce mi-e greu asupra ta...*”.

Urmează iarăși prima parte, pentru a-i implanta mamei dorința eternă a copilului de a-i oferi mamei sale cât mai mulți ani frumoși, plini de recunoștință, de fericire și liniște în suflet căci copiii suntem cât părinții ne sunt vii dar și faptul că „dacă mama este vie fericit ești pe pământ, are cine cu credință să-l roage pe Domnul Sfânt”!

Toate analizate, trăite și imaginate de noi în studierea acestei romanțe le schițăm într-un proiect de interpretare prezentat mai jos în figura 1. În acest proiect este evidentă forma lucrării, aspectele cruciale de transformare a imaginii muzicale, trăirile subiective, artistice ale interpretului reflectate prin expresii rezumative, laconice în descrierea discursului muzical-imagistic al romanței *Măicuța mea*.



Bibliografie:

1. PAVELCU, V., Principii de docimologie, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968. 164 p.
2. GRANETȚKAIA, L. Analiza interpretativă a imaginii muzicale – strategie didactică în formarea profesorului de muzică. În: Revistă de cultură, știință și practică

- educațională „*Artă și Educație artistică*”, Nr. 1 (4) / 2007, Categoria C, Bălți, 2007, p. 145-154, ISSN 1857-0445.
3. GRANETKAIA, L. Analiza interpretativă ca tehnologie didactică în realizarea imaginii muzicale a lucrării în clasa de pian. În: *Revista de cultură, știință și practică educațională „Artă și Educație artistică”*, nr. 1. Categoria C, Bălți, 2006. p. 80-87. ISSN 1857-0445.
 4. GRANETKAIA, L., Gagim I., Интерпретация музыкального образа как методическая проблема. În: *Revista internațională Musical Arts and education, Bulletin of the UNESCO*, 4 (24) 2018, pp132-145, ISSN 2309-1428.
 5. GAGIM I., Stări de muzică, Chișinău, Editura Știința, 2014, pp. 11-16, ISBN978-9975-67-933-6.

**GH. A. CUZA’S SONNETS IN THE JOURNAL
“CUGET MOLDOVENESC”
SONETELE LUI GH. A. CUZA ÎN REVISTA „CUGET MOLDOVENESC”**

**Daniela BACIU, PhD Student, University Assistant,
Alec Russo Balti State University**

***Abstract.** Being the most well-known and practiced fixed form of poetry in Romanian literature, the sonnet had prodigious cultivators in the journal “Cuget Moldovenesc” from Bălți. Gh. A. Cuza (son of the well-known nationalist A. C. Cuza) took an important place among them. Together with Petre Stati, a redoubtable sonetist, and several other authors, Gh. A. Cuza became one of the most fervent promoters of the sonnet in interbelic Bassarabia.*

Beyond the literary influences existing in the interbelic period, Gh. A. Cuza’s poetry started from the need to create his own artistic universe. Traditionalist by his lyrical nature, the poet managed to give to the rigid form of the sonnet a new breath, enriched by various life and artistic experiences which, in general, prove the mastery of a rich and authentic language.

***Key words:** Cuget Moldovenesc, Gh. A. Cuza, sonnet, fixed form.*

Forma fixă a poeziei, în cadrul căreia sonetul ocupă în literatura română un loc mai important decât celelalte specii (gazelul, rondelul, glossa etc.), a atins prin Mihai Eminescu, Ștefan Octavian Iosif și Mihai Codreanu perfecțiunea la care n-a putut aspira înaintașul Gheorghe Asachi, sonetele căruia, scrise în „italienește”, erau lipsite de valoare literară fiind niște „banale petrarchizări” așa cum le numește G. Călinescu în *Istoria...* sa. Totuși, concretizează criticul, „...chiar cu stângăcii, ele aduc însă, pentru acea vreme un parfum inedit, alterat puțin de lungimea versului. Când endecasilabul e păstrat, dăm de sisteme muzicale limpede și abstracte, pe care numai rafinamentul le percepe” [1, p. 98].

Poezie cu formă fixă alcătuită din „două catrene scrise pe două rime și două terțete pe două sau trei rime” [3, p. 217], numele sonetului indica la început un „cântecel” și un „nepretențios poem de iubire” care, „dovedește, în timp, o remarcabilă deschidere tematică, de la lirica propriu-zisă la cea filosofică sau civică și la reflecția asupra poeticului și a condiției speciei însăși” [3, p. 218], după cum afirmă Nicolae Leahu

într-un volum de sinteză dedicat variatelor tipuri de poezie cu formă fixă. Cele două rime din catrene alternează (abab/abab), după modelul lui Gh. Asachi sau Vasile Alecsandri sau se îmbrățișează (abba/abba), așa ca la M. Eminescu, Șt. O. Iosif sau O. Goga. Cu vremea, poeții au găsit și alte combinații fericite, printre care și tipul abba/baab, utilizat și de scriitorul francez Charles Baudelaire.

În căutarea unei compatibilități perfecte între formă și fond pentru desăvârșirea formei pretențioase a sonetului a fost și poetul Gh. A. Cuza (1896-1950), o voce uitată din interbelic, cunoscut profesor la Universitatea din Iași (1922-1945), orator și om politic (1931-1936), „membru marcant al formațiunilor politice conduse de tatăl său, A. C. Cuza, (...), ministru al Muncii în guvernul condus de O. Goga (1937-1938)” [5, 543], jurist (1919-1922) și publicist. A publicat câteva studii și lucrări de drept roman, mai multe broșuri naționaliste, câteva volume de poezii (printre care *Amurg*, 1938; *Sonete*, 1940; *Vișor subt stele*, 1943) și o piesă de teatru (*Armașul lui Țepeșan cel Mare*, 1943) [16, online].

În revista interbelică „Cuget Moldovenesc”, Gh. A. Cuza publică frecvent versuri, orientându-se către sonet, care nu depășesc cele 154 de silabe, semnând la început (1934) cu Iorgu de la Cozia (*Vișorul*, *Ajun*, *Așteptare*, *Lui Eros*, *Elogiul uitării*) sau Gelu Cozian (*Craniul*).

Lecturând cele douăzeci și opt de sonete înserate în paginile revistei bălțene, poți observa un produs clasic al speciei în care endecasilabul păstrează ritmul, iar conținutul se concentrează în tipare binecunoscute. De altfel, nu forma contează la sonetele lui Gh. A. Cuza, ci conținutul. Păstrând perspectiva, ne permitem să invocăm o comparație cu o mulțime de borcane, ieșite din aceeași fabrică, dar care în comerț vor fi sortite să poarte în ele diverse conținuturi, de la gem de prune până la murături. Asta ar fi și soarta sonetelor, al căror alcătuire în serie, nu mai prezintă vreun interes deosebit din punct de vedere al stilului. Atunci cum se face, că parcurgând această monotonă atmosferă a stilului lui Cuza, prin contrast, îți dau năvală senzațiile artistice? E tocmai întrebarea la care am vrea să dăm răspunsul, căci poetul este un maestru în punctarea imaginilor artistice în sonetele sale. Un exemplu: „Batoza¹⁵ mușcă lacom din gireadă. / Ea rumegă încăierate spice, / Svârlind bobi grei ca ploaia de alice / În vișoroasa grâului cascadă. / Cu spasm năuc dihania hulpavă / Scurmând în clăi, pătulul ei de paie, / Pe nări aruncă” nvolburata pleavă.” (*La treer*) [11, p. 7]

Batoza, „dihania hulpavă”, este instrumentul principal al lucrărilor agricole estivale. Activitatea ei avidă a focalizat, sintetic, sensibilitatea poetică. „Spasmul năuc” și nările largi ale batozei, prin care „aruncă” nvolburata pleavă” deschid priveliști expresive, pe care poetul, în parte, le ascunde. Totodată, „dihania hulpavă” pune la contribuție și sensibilitatea cititorului. Acesta nu e obligat să rămână numai la descrierea poetului, care-i îndeamnă, de altfel, să lărgească cadrul sonetului, aruncând privirea spre lanurile tunse, carele încărcate cu snopi de alice aurii, flăcăii sprijiniți în furci, colbul ridicat de mașina de treierat, șuerături sau strigăte puternice de „dă la vale” și „dă la deal”, copii urcându-se pe cirezile de paie etc. – priveliști trezite din subconștient și aduse pe plan activ de poet prin „batoza, dihania hulpavă”.

Tot așa în sonetul „Cules de vii”: „În vâlvătaia gamei de colorii, / Octombrie își scutură desagii. / Culesul e vestit de glasul doagii / Cum face toaca” n revărsat de zori. /

¹⁵ Batoză – mașină de treierat

De-atâta pâng, prin vii se rup haragii, / În jurul lor grăbesc culegători, / A prins să fiarbă mustu“n zăcători / Și să pătrundă“n nări mireasma fragii.” [14, p. 8]

„Glasul doagii” e unealta artistică a peisajului și acțiunii, când toamna își întinde pojarul cu scânteieri de crengi uscate sau când mâinile obosite ale țăranilor se încălzesc deasupra rugului aprins de frunze. Odată ce desprindem firul de pe fusul sonetului, prin indicația poetului, cititorul îl descifrează după cât îl ajunge imaginația și dinamica amintirilor personale.

Autorul preferă descrierile peisajelor rurale, ocolind, de cele mai dese ori, nuanțele prea vii, accentuând tonalități mai închise, mai reale, cutezând să le apropie, cumva, de hotarul prozei. Strada, de exemplu, pentru autor este „gură de cetate” care revarsă „clevetitoare răutate în pătimașa zilei mascaradă”. Mai târziu, la căderea nopții, aceeași „gură” uimește ochiul, lăsând să i se vadă „Prin dinți de felinare rășchirate, / Un rânjet știrb, născut din voluptate / Și“nfipt pela răspântii, după pradă” (*Strada*) [15, p. 36]. Puritatea luminii selenare ironizează, cumva, strada cufundată apoi în somn: „Ca“n ceasul morții stă încremenită / Și fără sens zâmbește lunii tragic / Deschizătura rece, pustiită.”

Lucirea zorilor, motiv de bucolice inspirații pentru unii autori, arată străzi „scăldate“n valuri de noroi” în care prin ploaie, podarul „încovoiat pe vechiul măturoi / Părea o stafie printre ruine”. Mersul furișat al poetului alături de acesta (podar) sugerează o similitudine de destin: ei trec la fel „...cum se strecoară câinii / Când caută pe sub uluci, stăpânii / Sau oasele înmormântate“n glod”, osândiți la aceeași „zădarnică muncă”, unul de a răscolii în noroi, iar celălalt, în gânduri.

S-ar părea că-n largul naturii, sonetistul află mai multă alinare, dar și aici suntem martorii unui sentiment de zădărnicie, de durere.

De exemplu, în cadrul tainic al unui „Miez de noapte”, cu natura adormită, cu abia observatele adieri ale copacilor, cu privighetori, cu maci și suspinul ierbii cântat de pitpalacii „neprihănitei stelelor stăpâne”, poetul aduce în ultima strofă o notă subiectivă, provocată de misterele tabloului descris mai sus: „În noaptea asta cum n“a fost niciuna / De visuri plină și tihnită vrajă, / Durerea'n noi stă singură de strajă.” (*Miez de noapte*) [10, p. 17]

Care-i cauza durerii poetului, care-s motivele adevăratelor înclinări de străjuire a durerii în sufletul omenesc, tocmai în momente de liniște și împăcare a celor din jur, nu ni se precizează. Sonetul însă răsfrânge luminile de curcubee, trezite din imaginația noastră.

Același contrast între sufletul nostru și natură îl găsim și-n poezia „După furtună”, în care ni se arată cum totul reînvie în veselie și nepăsare și cum, „În adierea tihnei vi-sătoare, / Se bucură și râd paianjenișuri / Că au răzbit năprasnica vâltoare.” [10, p. 17]

Și aici, urmărim peisajul care trădează dureroasele crize ce vin să-i tulbure viața, lăsând ecouri prelungi și dureroase: „Numai în noi când bântuesc orcane¹⁶, / Se lasă bezne fără luminișuri / Pe-a sufletului detunate stane.”

Tot așa în „Seara pe lac”: „Din blândul legănat de stuhărie / Ne întrebăm de ce mai întârzie / Senina pace să pătrundă“n noi.” [13, p. 16]

Sentimentul acesta este însă mai mult o iluzie trecătoare, o obsesie tristă de amintiri din care poetul tinde să iasă. Semnificativă din acest punct de vedere sunt versurile

¹⁶ Orcan – ciclon, uragan

din poezia „Plouă”: „Iar eu mă simt descumpănit de parcă / Ar naviga peste potop o arcă / Făr'de cârmaci, spre veșnicul prăpăd. / Mă simt așa numai atunci când plouă / Și-aș vrea să nu mai știu, să nu mai văd, / Și cât aș vrea să'ncep o viață nouă.” [11, p. 7]

Și mai lămurit, această credință apare în sonetul „Am hoinărit”, unde se vede cum însăși prăbușirea nu se poate produce în gol, ci către înalțuri de cer: „M'am avântat din văgăuni profunde, / Purtat de val spre înstelata zare, / Uitând că minunata'naripare / E-un joc al nestatornicilor unde. / Făr'de liman, cu stelele drept faruri, / Mi-am prăbușit vâslirea către astre, / Pe funduri moarte, cu tihnite haruri.” [7, p. 8]

Provocată de aceeași tendință de înălțare spre cer este și imaginea de la sfârșitul sonetului „Deșărtăciune”: „M'as îngropa în zidul trudei mele / Ca meșterul Manole din poveste, / De-aș ști că zidul s'ar urca la stele.” [12, p. 25]

Aceste versuri confirmă faptul că poetul este un creator de „călătorie spre perfecțiune”, precizându-se succint și artistic furtunosul destin, pe care-l înfruntă cu resemnare.

Totodată, meșter iscusit se arată poetul și în făurirea chipurilor, stăruind, îndeosebi, asupra ctitoriilor strămoșești. În „Târnosirea” de la Mănăstirea Neamț se conturează chipul lui Ștefan cel Mare, suflet arzător de credință și neînfricat apărător al neamului, ctitoriile căruia sunt prinoase aduse lui Dumnezeu pentru victoriile câștigate contra dușmanilor: „Spre Neamț aleargă Ștefan ca aripa de vânt / Lăcaș să ctitorească'nconjurat de cinul / Oștenilor fruntași ce-au biruit Cozminul... / Trudit de ani e Domnul și-i trist peste cuvânt.” [9, p. 7]

Același sentiment de bărbăție, caracteristică, de altfel, temperamentului poetului de luptător, îl găsim în sonetul „Țării mele”, unde Gh. A. Cuza, în nostalgia vremurilor apuse, cântă cu aceeași credință locurile vovodale: „Trecutul tău l-au robojit unchieșii / Cu paloșul și slova sângerândă / Pe când durut-au neclintita pândă / Ce-a zămislit moșia și răzeșii. / Pe-atunci n'aveau streinii să ne vândă; / Domnești lăcașuri – Bucureștii, Ieșii, / Din turnuri vechi își asmuțeau plăieșii / Orânduind a oștilor izbândă.” [8, p. 13]

De ce Gh. A. Cuza se simte atât de mult legat de trecut? Prin glasul clopotelor el ne răspunde: „Se sbat în turn ca fiarele'n zăbrele: / E plâns în glasul lor, și răzvrătire, / Și poate-i năzuința țării mele!” (*Toaca*) [9, p. 7]

Și, dacă Alexandru Philippide n-avea decât „scârbă și obidă” pentru dangătul clopotelor (poezia „Ceasul greu”), Gh. A. Cuza îi înțelege scopul prin chemarea publică la jale și la răzvrătire, clopotul exprimând frământări sufletești ale unui popor ridicat, prin lupte, pe temelia credinței.

Același subiect al „veacurilor de ispravă” îl găsim în sonetele „Cetatea Sucevei” și „Cetăți pe Nistru”, ruinele cărora se destăinuiesc poetului: „Căci cuibul unde privegheau Mușatini / L-au troienit lumeștile omături / Și-i văduvit de strămoșescul cânt. / Iar pietrele, din meterez¹⁷ de datini, / S'au prăvălit în țințirim alături / Și-s muștrătoare lespezi de mormânt.” [13, p. 16]

Și: „Azi au rămas doar cobele'n cetate / Pe când arcașii blândeii Basarabii / Doinesc jelind pe scuturi fărâmate. / Nu de vrăjmaș, dar de-un destin sinistru / S'au astrucat sub ziduri, pârcălabii, / Ducând pe veci mândria depe Nistru.”

¹⁷ Meterez – șanț

Aceste două poezii, concentrează în cele câte 14 rânduri întreaga istorie a românilor, ca fir conducător al momentelor sale de glorie, forță lăuntrică de apărare și conștiința demnității de sine.

Discutând poezia lui Gh. A. Cuza nu putem trece cu vederea termenul de *parnasianism*, curent literar care s-a impus prin școala poetică franceză, **care „cultiva virtuozitatea formei, construcția savant, impersonal, imagismul rafinat și armonia plastic, în special evocarea naturii exotice, a civilizațiilor străvechi”** [6, p. 1209].

Parnasiienii au cultivat foarte activ sonetul și, după cum observă Alexandru Burlacu, „etalând rigorile poeziei obiective, cultul istoriei, mitului, poezia parnasiană a redescoperit lumea *pură*” [1, pp. 82-88], care, vine „să dea contemporanilor vanitoși o lecție de istorie”.

Vocabularul poetului ieșean se remarcă prin împerecheri de cuvinte ca „jghiaburi de hogege”, „orcanice puteri nebănuite”, „râșnește gama știrbelor cuplete”, „moldovenescul hat”, „trâmbele unui destin zănatec” etc., expresii care, fie că au fost adunate numai într-o împerechere nouă de cuvinte și de neologisme, fie au fost introduse pentru prima dată în limbajul poetic, dând un farmec original poeziilor lui Gh. A. Cuza.

Poetul descrie imaginile unui univers rural tradiționalist printr-un limbaj neoașist, care ar putea fi pus într-o relație și cu *costumbrismul*, un curent literar care a bântuit în secolul al XIX-lea, caracterizat de o literatură dedicată descrierii în detaliu a activităților și a vieții cotidiene a locului, oferind o lectură concretă, directă și ușoară, înțeleasă de toți.

Reactualizând o formă lirică fixă, sonetistul Gh. A. Cuza dovedește că ponderea și ordonarea în tipare prestabilite nu pot dăuna decât celor fără talent. Poetul lasă impresia că intenționat a dat preferințe acestui model, deoarece mlădiind-o, valoarea lui să se realizeze mai bine. Căci, forma fixă, de fapt, este un „act de autodisciplinare a gândirii și chiar a simțirii, care (...) are rolul de a ține trează atenția cititorului” [4, pp. 140-144].

Bibliografie:

1. Burlacu Alexandru, 2001, *Parnasul și „parnasiienii” basarabeni*, în: „Metaliteratură”, nr. 4, pp. 82-88.
2. Călinescu G., 1986, *Istoria literaturii române. De la origini până în prezent*, ed. a II-a, revăzută și adăugită, Ed. Minerva, București.
3. Leahu Nicolae, 2015, *Concepte*, în: „Antologia poeziei românești cu formă fixă”. Ediție îngrijită, notă asupra ediției, concept și bibliografie de Nicolae Leahu și Raisa Leahu. Prefață de Nicolae Leahu, Ed. Știința, Chișinău.
4. Ungureanu Elena, 2019, *Cununa de sonete în creația lui Nicolae Mățaș*, în: „Akademos”. Revista de știință, inovare, cultură și artă, Secțiunea Filologie, Chișinău: Ed. Academia de Științe a Moldovei, 2019. Disponibil: http://akademos.asm.md/files/Akademos%202019_pp140-144.pdf, ult. viz. 12.01.2022
5. *Dicționarul general al literaturii române*, 2004, vol. I, Academia Română: Ed. Univers Enciclopedic.
6. *Noul dicționar universal al limbii române*, 2017, ediția a V-a, revăzută, Ed. Litera, București.
7. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1937, nr. 8-10

8. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1937, nr. 11-12
9. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1938, nr. 4-7
10. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1938, nr. 8-10
11. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1938, nr. 11-12
12. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1939, nr. 3-4
13. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1939, nr. 8-12
14. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1940, nr. 1-3
15. Revista „Cuget Moldovenesc”, 1940, nr. 6-8
16. Gheorghe A. Cuza, [online], Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Gheorghe_A._Cuza, ult. viz. 24.01.2022.

**THE PREMISES FOR THE CONSTITUTION OF THE FIRST
MANIFESTATIONS OF THE FOLKLORIC MUSICAL LANGUAGE
PREMISELE CONSTITUIRII PRIMELOR MANIFESTĂRI
ALE LIMBAJULUI MUZICAL FOLCLORIC**

**Nicolai VIERU, PhD Student,
Ion Creanga Pedagogical University, Chisinau**

***Abstract.** This paper is an approach to the concept of musical folk language in relation to folk music. We consider musical folk language an ability of human to have an intense emotional life, to live deeply feelings, impressions, situations. Affectivity is aimed at studying the compartment of emotional feelings specific to the creation, interpretation and reception of musical artistic values. By knowing popular music and musical folk language among students we not only meet a development of the student's personality on certain fronts of certain disciplines or areas of culture, but we determine students to deepen their knowledge of national values, to operate constantly and uninterruptedly with these values. At the same time, the acquisition of national values determines a good management of emotions and an adherence to the content of ideas and feelings expressed through the songs of the Romanian people.*

***Key words:** musical folk language, national value, folk music, primitive music.*

Încă din cele mai vechi timpuri ale trecutului, poporul și-a demonstrat măiestria în ceea ce privește creația muzicală a societății omenești, de pe teritoriul patriei noastre iar dovada acestui fapt o constituie realitatea folclorului nostru muzical constituită în originalitatea conținutului, a formei lui, în structura melodiei, structura metro-ritmică, versificația cântecelor și în multitudinea mișcărilor exprimate în dansul popular.

Muzica populară ne apare situată pe alte coordonate de existență, reprezentând și ocupând locul principal în cultura și spiritualitatea popoarelor lumii, îndeplinind nu numai toate atributele estetice ale muzicii culte dar și o funcționalitate importantă în raport cu aceasta. În realitate între cele două domenii ale muzicii, avem de-a face cu o deosebire, nu atât ca importanță, ci o deosebire de limbaj, situate pe trepte diferite de evoluție, implicând procese diferite de creație, structură diferită, relații și funcționalitate, reflectând totodată și concepții diferite în procesul percepției muzicii. Muzica populară prezintă valențe proprii de existență, funcționalitate, manifestare, transmitere, evoluție, creație. Prin toate aceste comportamente de existență aflăm o puternică

necesitate umană de exteriorizare a simțămintelor în sunetele muzicii populare, în ritmurile armonioase, la care ajungem să concluzionăm că muzica populară prezintă un plan de manifestare diferit de muzica literată (cultă). Pătrunzând în etapele primare ale originii și evoluției muzicii, descoperim o serie de relații bazate pe funcționalitate și psihologie, dar și dintre mentalitatea colectivă și individuală, evidențiate deosebit de pregnant, îndeosebi în muzica populară. Muzica populară prin deținerea unor elemente de structură muzicală aparținând unor etape timpurii din evoluția muzicii, se relevă prin funcționalitatea practică și structura sa, ca o mărturie vie a polului de origine a istoriei muzicii. Folclorul muzical evidențiază prin diferite categorii muzicale vocale, instrumentale, pe generații sau sex, acele categorii transmise exclusive pe cale orală prin tradiție și se clasează ca o mărturie a ceea ce a însemnat muzica înainte de literalizare prin teorie și grafie. [16 p. 22]. Psihologia, având ca domeniu de investigație omul și colectivitatea umană sub toate aspectele: social, psihologic și fiziologic, se poate concluziona că muzicologii continuă să se refere prin diferite mijloace la domeniul psihologie. În acest sens, mai multe probleme au fost rezolvate cu ajutorul psihologiei, printre care și formarea *percepției muzicale*, în strânsă legătură cu limbajul verbal, fiind studiate mai târziu de cercetători precum **Constantin Brăiloiu**, privitor la explicarea ritmului unitar în folclorul copiilor din întreaga lume sau problema intervalurilor muzicale analizată de **Paul Collaer**. O altă problemă analizată de cercetătorii **John Blacking**, **Charles Seeger**, **L. Harwood** o constituie unitatea interrelațională între sunet și comportamentul uman, fiind fundament în ceea ce privește noțiunea și obiectul etnomuzicologiei și muzicologiei, în general. În acest sens, psihologia poate constitui cea mai apropiată știință ce poate sta la baza dezvoltării etnomuzicologiei. Cercetarea trecutului îndepărtat al muzicii populare pe teritoriul țării noastre precum și **problematica modalismului muzicii populare**, a fost îndelung studiată de numeroși cercetători și oameni de știință. **George Breazu** nota într-un manuscris nedactilografiat aflat în Biblioteca Breazu: „Înainte de ritm și moduri, dar în legătură cu ritmul, în primul rând, la izvoarele folclorice ale istoriei muzicii românești trebuie tratată problema psihologiei muzicale, a străvechilor manifestări cultice (dionisiace). Melodia populară românească indică faze de dezvoltare anterioare octoihului, ea a parcurs un lung stadiu pentatonic, dovedind dezvoltarea organică, dialectică, de la bicordia primitivă – care formează o unitate dialectică, din cele două elemente contradictorii care o compun, axa energiei, a expansiunii, a acțiunii, și cea a repausului, alcătuindu-se unitar întreg sistemul modal diatonic precreeștin, care stă la baza formației melodiei populare”. [5 p. 258]; [13]

În ce privește lămurirea problemei **originii muzicii**, au fost atribuite în cercetarea oamenilor de știință de-a lungul timpurilor, diferite surse de căpetenie care au stat la baza originii muzicii: iubirea, cuvântul, ritmul muzicii, sunetul, încordarea pasională, etc., care au permis lansarea unui lung șir de ipoteze cu privire la originea muzicii, uneori parcă anume inventate care să permită menținerea unei atmosfere de mit cu privire la acest subiect. Așadar, o serie de științe naturale, etnologia, antropologia, etnografia, psihologia și sociologia prin reprezentanții lor de seamă încearcă să răspundă necesităților cunoașterii și înțelegerii problemei cu privire la originea muzicii. Cunoscutul naturalist **Charles Darwin** cuprinde muzica în sistemul său, astfel încât muzica intervine în viața speciilor ca mijloc de selecțiune naturală. Autorul celebrei lucrări asupra originii speciilor atribuie părții bărbățești, privilegiul de a dispune de

anumite însușiri muzicale, în scopul de a cuceri, de a ademeni, de a fi îndrăgit și ales de femelă. Filosoful **Carl Strumpf**, parafrazând primele cuvinte ale evangheliei lui Ioan, rezumă teoria lui Darwin în termenii: „La început era iubirea”. Evoluționistul **Spencer** luând poziție împotriva teoriei lui **Darwin** susține că muzica își are sorgintea în accentele și în schimbările sonore ale cuvintelor, în vorbirea omului. **Strumpf** rezumă spiritual „La început a fost cuvântul”, susținând că atunci când strigăm pe cineva și suntem stăpâniți de bucurie sau întristare, vorbirea omului își adaugă un plus de sonorități particulare care îi dau caracter muzical. Economistul **Karl Bucher** și cercetătorul **Wallaschek** află sorgintea muzicii în ritm „La început a fost ritmul”. **Bucher**, descoperă originea muzicii în necesitatea ordonării mișcărilor prin mijlocul ritmului la prestarea unor munci comune (bătut ciocanul, vâslit, zidit etc.), iar ritmul nu este decât produsul natural al nevoii de ușurare a muncii Prin urmare, „La început a fost munca”.

Strumpf, după o analiză critică a acestor teorii, inventează el însuși o teorie derivând originea muzicii din emiterea și rămânerea pe un singur sunet a unei persoane sau grup care se află la mare distanță de altcineva de care vrea să fie auzit. Pentru ca vocea să „spintece depărtările” și să poată fi percepută de cel de la distanță, coardele vocale trebuie să fie supuse la o tensiune din ce în ce mai mare, din care rezultă un sunet mai puternic, mai înalt. Acest moment este considerat de **Strumpf** ca fiind hotărâtor pentru stabilirea originii muzicii vocale, fiind primul pas care diferențiază vorbirea propriu-zisă de ceea ce va deveni mai apoi muzica vocală. Asemănător italianul **Torre Franca**, potrivit căruia, originea muzicii trebuie aflată în strigătul omului preistoric aflat în stare de puternică încordare pasională, în timpul căruia, după cum afectul crește sau descrește, vocea urcă sau coboară, înregistrându-se modificări ale actului de fonațiune, suișuri și coborâșuri de sunete, care de-a lungul vremurilor au fost organizate în grupe, motive, idei muzicale. [12 p. 316-319] În ceea ce privește vechimea cântecului popular din cuprinsul arealului românesc, ne sunt prezentate dovezi relatate în izvoarele istorice, documente și manuscrise, mărturiile cercetătorilor folcloriști, care ne atestă atribuirea cântecului popular românesc primelor manifestări ale omului primitiv. Astfel, **George Breazu** menționează într-un curs de istoria muzicii românești, apărut în 1956, că „Începuturile vieții muzicale pe pământul patriei noastre se pierd, ca tot ce este început de viață omenească, în adâncurile trecutului”. Ca sigure și singure dovezi ale primelor manifestări de viață muzicală, pot fi luate în considerare rămășițele de instrumente muzicale, pe care timpul le-a supus stricăciunii. Tuburile acustice aerofone devin unealta muzicală a primitivului „în epoca paleoliticului sau neoliticului, nu puteau fi confecționate din metal, ci mai degrabă din cornul de animale sau os, spălat de ploaie, uscat de vânt și de soare”. [11 p. 5-6] Ulterior, instrumente aerofone, de tipul fluierelor au fost semnalate de istorici, printre care se numără și instrumentarul de suflat de marmură zaharoasă, descoperit în comuna Pietrele de **Dumitru Berciu** care se presupune că aparține culturii Gumelnița sau instrumentele de os scoase la iveală de către arheologi în comuna Turdaș. Așadar, ipoteza formulată de **George Breazu**, cu privire la existența unor practici muzicale pe teritoriul țării noastre a fost astfel confirmată.

În lucrarea *Muzica primitivilor*, **Breazu** relatează că în cadrul ritualurilor magice un rol important îl avea sunetul „primitivul plesnea din palme, bătea cu talpa piciorului pământul, își lovea șoldurile, lovea un lemn de altul, învârtea o scândură în aer”, astfel

pe lângă aceste manifestări sonore ale primitivului intervenea vocea umană și dansul care sunt cultivate și în ceremonialul de înmormântare. O atenție deosebită în ce privește muzica primitivilor autorul o acordă ritmului primar și onomatopeic, prezent în cântecul instinctiv și apoi în cântecul conceput ca auxiliar al muzicii. Din această realitate artistică distinge stadiile evoluției limbajului muzical, care multă vreme au constituit temeiurile unei ample considerații. [7]

Despre astfel de manifestări artistice primare, originale, **George Breazul** dispunea de un bogat material, care constituia o ramură consistentă. Astfel, este semnalat în biblioteca sa, un „hăulit” din satul său natal, conceput într-o veritabilă tricordie anhi-metonică (mi-do-sol). Formula melodică este însoțită de sumare explicații din care deducem adâncă pătrundere a cercetătorului în substratul producției artistice de natură folclorică.

Un alt exemplu ne relatează un alt episod din viața satului, în august 1945, de la Constantin Iliuță, în care copii mergând cu vitele la păscut, prin marginea pădurii se întreceau în cântul caracteristic zonei „aulitul”, denumit de oamenii locului.

În *Patrium Carmen* este menționat „hăulitul” din comuna Odorhei, județul Dolj, exemplar rar, care pare a descinde din vechime, din timpuri imemorabile. Localnicii, precizează Breazul, îl caracterizează cântec indian, reminescente păgâne, influențe... etc. Dar, Breazul specifică: „nu, nu este un cântec indian! Păgân, da! Mai Bine zis, primitiv, primar, originar, fiind spontan și torențial din străfundurile de conștiință, de viață și aspirații ale poporului”. Acesta este am putea spune imnul cântecului primitiv, primar, original venit și păstrat din cele mai vechi timpuri. Astfel de cântece putem întâlni în multe popoare ale lumii. „Aceste cântece, forme de manifestare artistică primară, redau exuberanța, exaltarea, neînfrânarea, dorului de viață, exprimate în flexibilitatea și puterea magică a sunetului... cântecul împlinește o funcție biologică, exprimă viață, belșug și într-un cuvânt spiritualitatea omului de la țară”. Totodată afirmă că „nici o altă artă nu este mai general și mai adânc pătrunsă în manifestările vieții spirituale a poporului român, cum este arta muzicii”. [6 pag. 172] Funcția psihologică a cântecului popular se manifestă plener în mai toate genurile creației muzicale.

Cântecele de leagăn sunt structurate pe două – trei sunete și posedă formule primare, cu mișcări ritmice line, calme și odihnitoare, acest lucru ne sugerează faptul că ritmul cântecului este redat de mișcarea brațelor mamei, mișcarea corporală iar intonația de vocea caldă, duioasă a mamei, redând totodată stările afective ce apar exprimate simplu distinct fiind în același timp sugestive pentru psihologia muzicii românești. [1 p. 268-270] [9 p. 43-44]

Rudimentele graiului vorbit, utilizate de locuitorii străvechi în timpul agonisirii hranei, când vânătorii foloseau strigătele aspre pentru alungarea sau ademenirea fiarelor sau în practicile de adorare a forțelor naturii, au avut un rol considerabil în apariția primelor manifestări de viață muzicală din epocile străvechi. [3 p. 261-262] Ele sunt confirmate ca elemente ale preistoriei muzicii și de către **Cut Sachs**, care „relevă printre alte elemente arheologice muzicale firești – „strigătele aspre ce întrerup unele cântece ale ciobanilor români”. Tot de la Cut Sachs ne este relatat modul aparte, „în care româncea cheamă găinile”, cu intensități silabice diferențiate, cu alunecări ascendente și descendente ale glasului. Același autor susține că în unele cântece populare europene din vremea noastră precum și în maniera de a cânta sunt supraviețuiri ce datează de mii de ani. [14 p. 23] Asemenea relicve arheologice, zice **Breazul**, sunt

desprinse din viața socială, din categoria uneltelor, din semnalele vocale cu strigăte aspre și prelungi ale păsărilor, din timpul momentelor fie de întristare, fie de bucurie ale poporului”. Muzica populară, susținea **G. Breazul** în 1941, se impune din antichitate și cele mai vechi timpuri ale omului primitiv, ecourile ei străbătând veacuri. În lucrarea intitulată *Muzica tracilor*, autorul menționează vechimea cântecului popular „Din întunecata, legendara patrie a lui Orfeus și Thamiris, pe fondul credințelor și obiceiurilor tracice, din ecourile acelor cornines și tubicines, cum apar pe Columna lui Traian și pe metropolele de la Adam-klissi, din această atmosferă arhaică a unei adorații divine a muzicii răsună un ecou, până azi, în concepția muzicală a omului pământului românesc”. [10 p. 17]

Dimitrie Cantermir în *Descripția Moldaviae* atrage atenția la muzica și muzicalitatea dacilor sugerând „raportul de filiație dintre muzica românească și cea tracică”. Dr. **Fligier**, relevă George Breazul „stabilește că muzica noastră națională este mărturie că suntem descendenți ai vechilor traci”. **Vasile Pârvan** face referire în lucrarea sa *Getica*, cu privire la muzica epocilor străvechi: „dar tradiția literară antică știe de Geți și ca de mari iubitori ai muzicii... la geți fluierul, naiul și buciul trebuie să fi fost instrumentele de răspândire generală, întrucât avem de-a face cu un popor la care păstoritul era, alături de agricultură, ocupația de căpetenie” [15 p. 144]

Despre cântecele populare și manifestările artistice la traco-geți ne relatează **Xenofon** în lucrarea *Anabase*, cap. VII în care ne redă detalii de la un ospăț al traco-geților la care muzica și jocurile erau nelipsite „Seuthes se ridică, bea cu oaspetele său și-și varsă asupra-și pe veșmintele sale, vinul ce-i mai rămăsese în corn. După aceea veniră oameni care sunau din corn și cântau în ritm din instrumente de suflat făcute din piele crudă de bou la fel potrivită măsura, cum se cântă magadis. Apoi Seuthes se ridică și el, scoase un puternic strigăt de război și făcu foarte sprinten sărituri, ca și cum s-ar fi ferit de o săgeată. Au fost și măscărici”. George Breazul precizează că instrumentul din piele crudă de bou nu putea fi altceva decât cimpoiul, că felul de a cânta, de „a suna” ca din „magadis” înseamnă interpretarea unei melodii la două înălțimi diferite, în octave, procedeu ce aparține lumii sonore tracică. Pe lângă instrumentele menționate, crede că erau prezente fluierul ciobănesc și chitara tracică. Structura veche a muzicii străvechi a tracilor este menționată de scriitorul antic **Nicomachus din Gherasa** care, după relatarea lui **Boetius**, spunea că „la început muzica a fost atât de simplă, încât nu a fost făcută decât din 4 coarde. Iar aceasta a durat până la Orfeu”. Lira preorfeică era acordată în așa fel încât între coarde nimic să nu fie neconsonantic, adică octava perfectă, cvinta și cvarta. De aici deducem că temeurile muzicii tracică sunt consonantice, fără a absolutiza principiul. Raporturile dintre muzica noastră populară și cea tracă le stabilește pentatonica anhemitonică. Ar fi un non sens, precizează autorul să se caute identificarea intonațiilor muzicale tracică în folclorul românesc „Vor fi existând reminescente, glorioase relieve din străvechile intonații, dar ele nu vor putea fi descoperite în cântecul popular” însă consideră că materialul sonor și principiile lui de organizare ne poate deschide căi fructuoase de cercetare. [2 p. 265-266] Aceste realități istorice muzicale, fixează prima fază din evoluția muzicii, cea oligocordică, din spațiul carpatin-mioritic, căreia **Plutarh** îi opune stadiul policordic, menționând stadiul prepentatonic, marcând în cele din urmă o etapă în plină desfășurare și evoluție în istoria muzicii naționale. Așadar, sistemul muzical pentatonic, prepentatonic, anhemitonic și ditonic izvorăște din realitățile muzicii populare românești.

Breazul ajunge la o concluzie în ceea ce privește realitatea „inițială” a muzicii populare românești. Astfel, în *Cursul de istoria muzicii românești* nota: „nici prepentatonicele, nici pentatonicele nu trebuie considerate ca apariții izolate; ele se înlănțuiesc împreună ca verigi ale aceluiași lanț de dezvoltare, alcătuiind împreună unități sistematice. Astfel ajungem la un studiu, cel al pentatoniceii, în care folclorul muzical românesc își are locul său recunoscut... Prin orânduirea oligocordiilor prepentatonice și înălțimea lor ca stadii precedente, ale pentatonicelor, se ajunge la constatarea unității organice a sistemului. Căci, nici prepentatonicele, nici pentatonicele nu trebuie considerate ca generații spontane, ci în legăturile lor cu celelalte momente din lanțul evolutiv al sistemului”. [11 p. 18-23] „De la pentatonică – prin pien-se face tranziția la exatonică (exacordul natural din sistemul medieval al lui **Guido D' Arezzo** este prezent în muzica populară românească) și la heptatonică.

Toate aceste verigi fac trecerea la ceea ce teoria generală a muzicii numește „**moduri**”, dar nu poate fi vorba de modurile sau glasurile muzicii bisericești, a căror definire este consemnată mai târziu, ci de stadiul anterior când heptatonica era prezentă în cântecul popular. Un exemplu de sistem heptatonic popular este sistemul desăvârșit al armoniilor”, care după cum susține Breazul în cursul său citat are legătură directă cu muzica tracilor, mai mult, una din aceste armonii este frigică: „Prin armonia frigică urmează să facem legătura cu ceea ce antichitatea numea „nomos tragic” (modelul cu formule și forme caracteristice, transmise pe cale orală). Nu numai armonia frigică, cum îi spuneau elinii, o întâlnim în folclorul nostru, ci și alte armonii, dorică și lidică, apoi hiper și hipro” „Uneori afirmă G. Breazul, se simte încă – pienii – ceea ce conduce la denumirea curioasă de pentatonică umplută”. Se poate concluziona cu ușurință faptul că cântecul popular românesc își are obârșiile în perioada precreștină. Scările prepentatonice, bicordiile, tricordiile și tetracordiile sunt raportate la scările pentatonice, exacordice și heptatonice. După descifrarea pentatonicelor și prepentatonicelor, în teoria muzicii nu se mai vorbește de scări sau game ci de un sistem prepentatonic. **Constantin Brăiloiu** în studiul *Despre o melodie rusă* scria: „Despre natura acestor sisteme prepentatonice, opiniile rarilor teoreticieni care cred în ele se deosebesc în mod sensibil. Evoluția, își imagina englezul **Rowbothan**, s-a produs în patru salturi, de la stadiul unui sunet unic, s-ar fi trecut la stadiul de două sunete, apoi la altul de trei sunete, distanțate unul de altul printr-un ton întreg, în sfârșit la scara de 5 trepte, în care omul preistoric ar fi simțit distanța de terțe mici ca egală cu aceea a tonurilor” [1 p. 268-270].

Bibliografie:

1. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol. I*, Editura muzicală 1976, p. 268-270.
2. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol. I*, Editura muzicală 1976, Pag 265-266; G. Breazul, *Curs de istoria muzicii românești*, 1956, pag. 18.
3. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol. I*, Editura muzicală 1976, pag. 261-262.
4. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești, vol. I*, Editura muzicală 1976, pag. 268-270.

5. BRÂNCUȘ Pete, *George Breazul și istoria nescrisă a muzicii românești*, vol. I Editura muzicală 1976, pag. 258.
6. BREAZUL George, *Patrium Carmen*, Contribuții la studiul muzicii românești, Editura scrisul românesc S. A. Craiova, 1930, pag. 92-96, pag. 172.
7. BREAZUL George, *Muzica Primitivilor*, conferință ținută la postul de Radio, București, 4 martie, 1932.
8. BREAZUL George *Curs de istoria muzicii românești*, 1956, pag. 5-23.
9. BREAZUL George, *Ideii curente în cercetarea cântecului popular. Moduri pentatonice și prepentatonice*, Studii de muzicologie, vol. I, Editura muzicală, București, 1965, pag. 43-44.
10. BREAZUL George, *Muzica tracilor. Pagini din istoria muzicii românești*, II, Editura muzicală, București, 1970, pag. 17.
11. BREAZUL George *Curs de istoria muzicii românești*, 1956, pag. 5- 23.
12. BREAZUL George, *Pagini din istoria muzicii românești*, Editura Muzicală, București 1977, pag. 316-319.
13. BREAZUL Biblioteca, *Manuscris nedactilografiat*.
14. CURT Sachs, *Prolegomenes a une prehistorie musicale de l' Europe în Revue de Musicologie*, Pris, Vingtieme Annee, Nouvelle serie, No. 57, fevrier, 1936, pag. 23, citat de George Breazul în *Muzica oltenescă*, manuscris dactilografiat.
15. PÂRVAN Vasile, *Getica*, Cultura națională, București, 1926, pag. 144.
16. SULIȚEANU Ghizela, *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei, București, 1980, pag. 17-22.

FEATURES AND SPECIFICITY OF ENSEMBLE MUSIC-MAKING IN THE CLASS OF GUITAR

**Evelina SOCHIRCA, Guitar Teacher,
Ciprian Porumbescu Musical School from Balti**

Abstract. *Musicians and sociologists note the renewed popularity of guitar music in recent years and the surge of interest of the general population in home (ensemble) music-making, which is actively supported by the social institutions of society. The Children's Music School is designed to develop the musical culture and creative potential of students.*

Ensemble playing significantly expands the student's musical horizons, develops such qualities necessary for a musician, such as the ability to listen not only to his own performance, but also to his partner, the overall sound of the entire musical fabric of the piece.

The joint nature of the work in learning and performing works, common goals and objectives, the formation of a conscious attitude to work and a sense of responsibility to their comrades, make the ensemble class an exciting and effective form of collective music making. Thus, the article discusses the main features of guitar ensemble music making, suggests some principles and methods of work in the guitar class.

Key words: *ensemble music-making, guitar class, principles, methods, methods of work used in ensemble music-making, student guitarist.*

«Ансамбль» широко бытующее понятие в различных сферах человеческой деятельности. В музыкальном словаре Должанского А.Н. даются несколько определений ансамбля. Одно из них даёт более точное описание: **«Группа из двух или более музыкантов – певцов или инструменталистов, совместно исполняющих музыкальное произведение. По количеству музыкантов ансамбли разделяются на дуэты, трио (терцеты), квартеты...»** [2, с. 5].

В музыке ансамбль обычно имеет двоякое значение. Первое – это ансамбль как дуэт, трио, квартет и т.д. Второе – ансамбль как качество звучания, как степень слаженности и стройности.

Ансамблевая форма творчества имеет свою специфику, особенности, технику. Одной из её особенностей является умение играть с одним или несколькими партнёрами. Для формирования мастерства исполнителя это умение очень важно. Гитаристы, как правило, занимаются сольным исполнительством, в связи с чем детали и общий план произведения музыкант обдумывает один. В ансамбле – это совместный труд, где произведение формируется совместными усилиями партнёров. Кроме того, ансамблевое музицирование даёт возможность ученику, даже самых слабых музыкальных данных или возможностей, участвовать в концертной деятельности – побывать в качестве артиста на сцене. Ведь не каждый ученик созревает как сольный исполнитель, так как для этого нужны природные задатки, а также посвящение своему инструменту – вкладывать много времени и труда, что в современных условиях обучения очень сложно. Часто бывает, что проучившись в музыкальной школе пять лет, ребёнок ни раз не имел возможности принять участие в концерте, а являясь артистом ансамбля, у него открываются большие возможности.

Ещё одна особенность ансамблевой игры, по сравнению с сольным исполнительством в ансамбле иной процесс вызревания художественного замысла. Выдающийся музыкант Николай Иванович Ризоль в своей книге **«Очерки о работе в ансамбле баянистов»** пишет: **«...ансамбль – это не только группа музыкантов, играющих вместе, а такая форма коллективного исполнительства, где каждый, сохранив свою индивидуальность, вместе с тем подчиняется общим задачам, общим требованиям в воплощении авторского замысла»** [4, с. 19].

Роль ансамблевого музицирования в процессе музыкального образования и музыкального воспитания чрезвычайно велика. Игра в ансамбле как нельзя лучше дисциплинирует ритмику, совершенствует умение читать с листа, является незаменимой с точки зрения выработки технических навыков и умений, необходимых для сольного исполнения, способствует формированию музыкальной памяти.

Ансамблевая игра значительно расширяет музыкальный кругозор учащегося, развивает такие качества, необходимые музыканту, как умение слушать не только собственное исполнение, но и партнера, общее звучание всей музыкальной ткани пьесы; воспитывает умение увлечь своим замыслом товарища, а когда это необходимо подчиниться его воле; активизирует фантазию и творческое начало; заостряет ощущение звукового колорита; повышает чувство долга и ответственности за знание своей партии, ибо совместное исполнительство тре-

бует свободного владения текстом, прививает учащимся чувство товарищества. Игра в ансамбле требует от учащихся также умения передавать партнеру мелодию, сопровождение, пассаж, не разрывая при этом музыкальной ткани.

Особенностью ансамблевого музицирования является воспитание чувства ответственности учащихся за качество освоения собственной партии, достижение исполнителями точности в темпе, ритме, штрихах, динамике, агогике, специфике тембрового звучания, что способствует созданию единства и целостности музыкально-художественного образа исполняемого произведения.

Любой учебный детский коллектив музыкальной школы является исполнительским коллективом, объединенным и организованным творческими целями и задачами. Очень важно, что коллективные выступления дают возможность играть на сцене детям с разными музыкальными данными, делают их более уверенными в своих силах.

Музыканты и социологи отмечают возобновляющуюся в последние годы популярность гитарной музыки и всплеск интереса широких слоев населения к домашнему (ансамблевому) музицированию, который активно поддерживается социальными институтами общества. В этом плане педагог должен гибко подходить к формированию и подбору репертуара, чтобы дать возможность всем учащимся класса независимо от их способностей, участвовать со своим инструментом в музыкальном коллективе и концертной деятельности.

Основные принципы при подборе репертуара:

1. Доступность для участников ансамбля, как в техническом отношении, так и по содержанию.
2. Репертуар ансамбля гитаристов не должен по трудности быть сложнее пьес изучаемых в классе по специальности.
3. Репертуар должен способствовать развитию творческого воображения учеников.
4. Принцип изучения музыкального материала «от простого к сложному».
5. Принцип разнообразия пьес в репертуаре с перспективой дальнейших концертных выступлений.

На занятиях (репетициях) ансамбля должна царить творческая атмосфера. Для этого репетицию необходимо делать живой и интересной. Логическим завершением работы над произведением являются концертные выступления.

Концерт – это подведение итогов, праздник, пришедший на смену кропотливой репетиционной работе. Концертные выступления активизируют сплочение коллектива, повышают уровень музыкально-эмоционального состояния, обостряют чувство взаимовыручки, приносят ощущение радости от общения с музыкой, со слушателями.

Как же лучше распределить партии между участниками ансамбля, при условии примерно равной их технической подготовки? Если на начальном этапе это не играло большой роли и в учебных целях все могли играть всё, то теперь, после ознакомления всех со всеми партиями, надо выбрать ведущего, кому доверить первую партию, объяснив при этом другим участникам, что первая – не самая лучшая, чтобы у них не создалось впечатления своей «второсортности». К тому же, можно показать на музыкальном материале, что, скажем, третья партия намного сложнее первой (а такое в ансамблевой практике встречается не редко).

Выбор ведущего в ансамбле определяется не только техническими возможностями учащегося или его знанием первой партии, но и его инициативностью, чертами лидерства, а также (и это приходится учитывать) более яркими динамическими возможностями принадлежащего ему инструмента. При формировании состава участников будущего ансамбля большое значение имеет общая увлечённость и заинтересованность (будь то подготовка к концерту или конкурсу), доброжелательная атмосфера работы и психологическая совместимость всех участников.

Итак, состав участников ансамбля определён, произведение для работы выбрано и знакомство с ним состоялось. Теперь, после грамотного индивидуального разбора и освоения нотного текста начинается период „сыгрывания” по отдельным партиям в разных комбинациях.

Дальше начинаются сводные репетиции, подготовка к выступлению и само выступление, которое лучше расценивать как промежуточный этап и новую отправную точку для дальнейшего качественного доведения пьесы. При этом решение всех задач репетиционного процесса должно быть постепенным и поступенным, так как даже взрослому человеку, а тем более учащемуся, сложно держать под контролем несколько вещей одновременно.

Задача преподавателя, как художественного руководителя ансамбля состоит не только в отработке фразировки и динамики звучания, но и в создании и реализации общего плана интерпретации выбранного произведения, где темп играет важнейшую роль. Ансамблевая игра, как точно заметил в своей «Азбуке гитариста» Ю.П.Кузин, располагает к более быстрому и правильному освоению метроритмической основы музыкального материала. И первое техническое требование совместной игры – это синхронность

Итак, ансамблевая техника выдвигает перед исполнителями особые требования. Главная трудность – это умение слушать не только то, что играешь сам, но и одновременно общее звучание обеих партий, сливающихся в органически единое целое. При исполнении ансамблевого сочинения, так же как и сольной пьесы, необходимо вдумчивое детальное изучение авторского текста.

Какие же задачи, умения и навыки включает в себя ансамблевая игра на уроках гитары? Какие способы и методы существуют при работе над слаженностью в гитарном ансамбле? Среди компонентов объединяющих учащихся в единый ансамбль метроритму принадлежит едва ли не главное место. Определение «хороший ансамбль» обозначает слаженность исполнения и единства творческих устремлений участников в ансамбле. Важным качеством ансамблевой игры является синхронность, то есть единого понимания и чувствования партнёрами темпа и ритмического пульса. Метроритм выполняет функцию дирижёра в ансамбле, ощущения каждым участником сильных долей это и есть тот «скрытый дирижёр», «жест» которого способствует объединению ансамблистов, а, значит, и их действий в одно целое. Казалось, самая простая вещь – начать играть вместе. Но точно одновременно взять два звука не так легко, это требует большой тренировки и взаимопонимания. Преподаватель должен объяснить учащемуся, что для одновременного вступления ансамблистов может быть применён незаметный жест одного из ансамблистов, так называемый дирижёрский замах или ауфтакт. С этим жестом полезно посоветовать исполни-

телям одновременно взять дыхание. Это сделает начало исполнения естественным и органичным. Не вместе снятый аккорд производит такое же неприятное впечатление, как и не вместе взятый. Ощущение сильных и слабых долей такта с одной стороны, и ритмическая определённость внутри такта, с другой, вот тот фундамент, на котором основывается искусство ансамблевой игры. Единство, синхронность его звучания является первым среди других важных условий. Таким образом, с первых уроков в классе ансамбля одновременно с разучиванием своей партии ученик получает конкретное представление об одном из важнейших условий ансамблевой игры – синхронность исполнения, единство ритмического пульса, темпа [5, с. 143].

Совместный характер работы при разучивании и исполнении произведений, общие цели и задачи, формирование сознательного отношения к делу и чувство ответственности перед своими товарищами, делают класс ансамбля увлекательной и эффективной формой коллективного музицирования.

Библиография:

1. ГОТЛИБ, А., Первые уроки ансамбля. – М., 2001.
2. ДОЛЖАНСКИЙ, А.Н. Краткий музыкальный словарь. – СПб., 2000.
3. НЕЙГАУЗ, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: «Музыка», 1982.
4. РИЗОЛЬ, Н. Очерки о работе в ансамбле баянистов. – М., 1986.
5. СВИРСКАЯ, Т. Опыт работы в классе скрипичного ансамбля // Вопросы музыкальной педагогики, вып. 2. – М.: «Музыка», 1980.
6. КУЗИН, Ю.П. «Азбука гитариста» 1999 Новосибирск: НМК, 164 стр.
7. КУЗИН, Ю. П. Азбука гитариста: Инструментальный период: [пособие для преподавателей ДМШ (с нотным приложением)]. Ч. 2 / ГАПОУ НСО НМК им. А. Ф. Муро́ва; Ю. П. Кузин; под ред. В. Каленова. Новосибирск: Классик-А, 2014, 55 с.

THE REPERTOIRE FOR THE STUDY OF THE ACCORDION IN A CONTEMPORARY CONTEXT REPERTORIUL PENTRU STUDIUL ACORDEONULUI ÎN CONTEXT CONTEMPORAN

**Corin CIOBU, University Assistant,
Alecú Russo Balti State University**

***Abstract.** The methodological and technological inventory utilized in the study of the accordion during the accordion lesson must be based on clearly determined principles which emerge from the specifics of the musical art.*

***Key words:** accordion study, musical art, student's performing competences, skill, pupil, teacher.*

Muzica în școală trebuie să depășească domeniul artistic, să iasă în afara lui, adică, să fie privită mai mult decât ca o artă, „contribuind la formarea universului spiritual al copilului”.

Dm. Kabalevski

Conceptul de proiectare didactică s-a impus datorită preocupării de a conferi activității instructiv-educative rigurozitate științifică și metodică. Proiectarea didactică este o acțiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. În studiul muzical-artistic proiectarea didactică trebuie să poartă specificul domeniului artistic și să construiască după legile și principiile artei. Reieșind din aceasta, proiectarea de lungă durată și scurtă durată trebuie să poarte specific studiului individual. Drept tradiție, în calitate de proiect de lungă durată, poate servi *planul individual al elevului*, în care profesorul indică repertoriul muzical de perspectivă.

Planul individual de activitate artistică, repertoriul de interpretare

Lucrul profesorului cu elevul întotdeauna este efectuat după o programă specială și un plan de repertoriu individual al elevului. Planificarea 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 (programei analitice), pentru clasa respectivă, profesorul alcătuiește pentru fiecare elev un plan de repertoriu 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 programului 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 programa analitică.

Programa nu trebuie privită, 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 depuse 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, tehnic al elevului și al 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 de repertoriu individual 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 elev 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?

Propunem un model de proiectare didactică practicat în România în cadrul școlilor de muzică.

Etapele lecției	Obiective Operaționale	Abordări de conținut	Tehnologii		Tehnici de evaluare	Timp
			Activități didactico-artistice	Metode și mijloace		

Un alt model de proiectare didactică se practică în Republica Moldova lansat în cadrul seminarelor științifico-didactice pentru profesorii din școlile de muzică.

În proiect didactic sunt fixate datele referitoare la: numele profesorului, disciplina, numele elevului, școala și clasa, data desfășurării lecției. Profesorul indică tipul lecției.

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

- ✓ **Lecția de comunicare a noilor cunoștințe;**
- ✓ **Lecția de consolidare a cunoștințelor (de repetiție);**

- ✓ **Lecția de recapitulare (de sinteză);**
- ✓ **Lecția mixtă.**

Pentru disciplina *Instrument muzical* mai des se folosește tipul mixt, deoarece în cadrul unei lecții profesorul și elevul poate studia o lucrare nouă concomitent cu una finisată și pregătită pentru evoluare în scenă.

În proiect profesorul indică *Subiectul lecției*, în care în linii mari se trasează tot lucrul la lecția respectivă. Ca exemplu a unor subiecte de lecții propunem următoarele: *Tehnologii de integrare a aspectelor tehnice și artistice în interpretarea sonatinei și a studiului instrumental;*

Inițierea în practica interpretării la acordeon. Formarea/dezvoltarea deprinderilor de interpretare;

Principii de interpretare a genului de dans (Hora, Sârba, Ostropăț, etc.) și altele.

Pe lângă cele menționate lecția de instrument (acordeon) trebuie să aibă ca scop formarea unor competențe interpretative ale elevilor. În proiect sunt fixate mai des sub-competențele care oglindesc nivelul de cunoștințe, capacități și atitudini necesare la lecția în cauză.

Orice lecție instrumentală conține, în principiu, **patru etape** importante și anume:

- ✓ **Evocare** (Momentul organizatoric, verificarea lucrului realizat acasă);
- ✓ **Realizarea sensului** (Conținutul specific al lecției);
- ✓ **Reflecție** (Fixarea cunoștințelor și deprinderilor tehnice, formarea reprezentărilor auditive etc.);
- ✓ **Indicarea lucrului pentru acasă.**

În raport cu aceasta se schițează scenariul lecției. Specificul lecției individuale determină conținutul fiecărei etape în parte.

Inventarul metodologic și tehnologic valorificat în cadrul studiului acordeonului în cadrul lecției de acordeon, trebuie să se bazeze pe principii clar determinate, care reiese din specificul artei muzicale.

În cadrul predării acordeonului profesorul motivează elevul prin diverse metode, valorificând cele trei tipuri de motivație: *motivație expresivă, motivație comunicativă, motivație sugestivă* care dezvoltă la elevi simțul necesității de influență activă în sens artistic, educativ asupra auditoriului.

Orice instruire necesită *fixarea acesteia* prin studiul individual al elevului. În clasa de acordeon acest segment al procesului formativ-artistic constituie baza reușitei elevului.

Bibliografie:

1. BABII, Vladimir. *Studiu de organologie*. Ed. a II-a. Ch.: [S.n], 2012. 262 p. ISBN978-9975-4346-5-2.
2. CHIROȘCA, Dionisie., NEAMȚU, Petre. *Metodă de acordeon*. Ch.: Hyperion, 1992. 284 p.
3. GAGIM, Ion. *Dicționar de muzică*. Ch.: Ed. Știința, 2008. 212 p. ISBN978-9975-67-617-5.
4. GAGIM, Ion. *Știința și arta educației muzicale*, ed. a 3-a. Chișinău: Editura Arc, 2007. 224 p. ISBN978-9975-61-423-8.

5. GRANEȚKAIA, Lilia. *Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică*, teza de doctor în pedagogie, Bălți, 2008, p. 18
6. KABALEVSKI, D. *Cultivarea cugetului și sufletului*, Chișinău, Ed. Lumina, 1987, p. 29
7. RĂDUCANU, M.D., *Principii de didactică instrumentală*, Iași: Editura Moldova, 1994, 174 p.
8. БУБЕН, В. П.. *Теория и практика обучения игре на аккордеоне*. Editura: Minsk, ВGPU – 2006. 171 p.
9. ДВИЛЯНСКИЙ, М. *Самоучитель игры на аккордеоне*. Советский композитор, М., 1992. 119 p.

3. TEACHER'S FORMATION/FORMAREA PROFESORILOR

INTEGRATIVE ASPECTS OF ARTISTIC TRAINING OF SCHOOLCHILDREN

**Tetiana MARTYNIUK, Doctor of Art History, Professor,
Head of Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods
Hryhroii Skovoroda University in Pereiaslav
Pereiaslav, Ukraine**

***Abstract.** The article examines the essence of integration in school art education. The factors affecting the development of pedagogical conditions for the implementation of integrative technologies in the school course “Arts” are highlighted. Emphasis is placed on the interrelationship of temporal, spatial, synthetic types of art as a methodological basis for interdisciplinary integration. Synesthesia is considered as an important component of integrative thinking. Philosophical, art-cultural and psychological-pedagogical principles of integrative art education are revealed.*

***Key words:** Integration, art education, pedagogical conditions, common content constants of art varieties, synesthesia, philosophical foundations of integration, cultural foundations of integration, integration as a pedagogical phenomenon.*

In order to determine the effective pedagogical conditions for the implementation of integrative technologies for the study of the school course “Art”, it is necessary to consider the essence of integration in school art education, and first of all, to determine the pedagogical potential of integrative educational phenomena.

To the content of our research, we adapt the structural components of the readiness of elementary school teachers to the implementation of integrated education of younger schoolchildren, developed by the author. In particular, in the process of developing the pedagogical conditions for the implementation of integrative technologies of the school course “Art”, we took into account the system of value orientations, needs, interests of schoolchildren, the articulation of the integration content in the system of pedagogical values; the active position of students in mastering the theory and practice of integrating the content of various types of art and the corresponding forms of organizing the integrative educational process, adaptability to solving such tasks; the desire for creative self-realization in various types of art and self-improvement, the coherence of internal and external motivation – the value-motivational sphere of the personality of schoolchildren.

In the first half of the 20th century, the skills of schoolchildren were tested on an interdisciplinary basis, and interdisciplinary knowledge was integrated in order to solve professional tasks (P. Blonskyi, A. Makarenko, M. Rubinstein, S. Shatskyi, etc.), the idea of “comprehensive” training of schoolchildren was realized special programs of the “labor school” [3, p. 26]. Starting from the second half of the 20th century the processes of awareness of the complexity of the knowledge acquired by schoolchildren were intensified, the worldview character of such knowledge, their didactic content, psychophysiological basis and intersubject connections, etc., were highlighted.

The pedagogical content of the concept of integration was conceptualized through “the merging of scientific concepts and methods of various disciplines into general scientific concepts and methods of cognition, integration and summation of the foundations of science in the disclosure of interdisciplinary educational problems” (*I. Zvieriev, V. Maksymova*) [3, p. 28]; content, level, scale, forms, control of the results of the integrated educational process (*Yu. Tiunnykov*) [3, p. 29], dialectical nature of the combination process itself, hence the transition of quantity into quality (*V. Slastionin*) [3, p. 29], practical experience of creating integrated educational programs, educational components (*V. Bezrukova*) [3, p. 29], identification of metaconcepts (*A. Liferov*) [3, p. 29] and others.

We believe that the pedagogical potential of all types of integration is reflected in the essence of integration in school art education, instead, it is most clearly manifested in the combination of musical art and visual art in the school course “Art”. The content of the integrative potential of the school course as interdisciplinary integration is the relationship of temporal, spatial, synthetic types of art as parts of artistic culture and art of mankind. In the context of intrasubject integration, the content of the school course can be understood as a differentiated and at the same time integrated interspecies system of artistic images, genres, styles, etc. Interpersonal integration is manifested in the lessons of the school course in the process of receptive, analytical - interpretive, creative activity in various types of art in the form of artistic communication between the teacher and schoolchildren, in the environment of schoolchildren.

An example of the development of integrative technologies is the approbation of the principle of interdisciplinary coordination, studied on the example of teaching art disciplines in a higher education institution by *L. Bezemchuk* [1]. The author studies the phenomenon of artistic competence of teachers and notes that it requires understanding in the aspect of interdisciplinary coordination of disciplines. Scientists (*L. Hryzun, A. Kozyr, M. Malkova, Yu. Olizko, N. Popovych, Yu. Smakovskiy, H. Shatkovska*) are developing the content of the concept and thinking about ways of coordinating educational components. The methodological guideline for the coordination procedure is the idea of the need to observe the absence of duplication of educational material and different interpretations of concepts that are similar in meaning [1, p. 18]. Possible ways of integration include the experience of defining the conceptual core of an integrated course, rethinking the modular structure of the subject as a consolidated combination of content, etc. Forms of integration in the development of complex concepts (*worldview, activity, conceptual*), which are the prerogative of artistic didactics, the subfield of music pedagogy as a conceptual core for “implementation of the principle of interdisciplinary coordination of “Music pedagogy” and “Art pedagogy” fall into the zone of methodical research” [1, p. 18].

Using the example of two related disciplines, the scientist describes the integration algorithm. It is emphasized that competence in art pedagogy, as an independent field of professional pedagogy, is determined by knowledge, abilities and skills of aesthetic education and study of art types in art education, theory and practice, in particular, in music, art, theater, choreography, museum pedagogy. Instead, art pedagogy (a sub-discipline of pedagogy) studies the creative principles of personality formation (aesthetic, ethical, cultural, acmeological, axiological), general and professional development through artistic means. Interdisciplinary coordination of these sciences occurs, accor-

ding to the scientist, by strengthening, rather than introducing new, elements of knowledge. Coordination practice is practically implemented through different types of interpretation of texts (I – recipient – text) and different types of their analysis (sociological, comparative, historical-cultural, biographical), therefore, the text of a work of art is considered in the context of the culture that generates it. We note the importance of the technique that "reveals the meaning and significance of an artistic text by comparing it with the reality that gave rise to it and with the contemporary reality for the interpreter" [1, p. 18]. The content of the school course "Art" is based on an integrative understanding of the works of various types of art in the context of the culture of the time in which they were created.

The scientific basis for the development of the problem of integration in school art education is, from our point of view, the problem of interspecies synthesis, since in art lessons there is a synthesis between different types of art. Algorithms of an integrated approach to artistic material, rather, to all Ukrainian culture are conceptually presented in the collective monograph "Problems of interspecies synthesis in Ukrainian culture in the field of dialogues of multinational cultural traditions" [4]. The authors believe that the problem of visual-verbal integration of art forms is one of the oldest. It raises the question of the emergence of artistic integrity from heterogeneous material, overcoming its resistance, and is concretized in any syntheses of art types. This scientific work analyzes samples of the theatrical model of synthesis in Ukrainian culture (folkloric-baroque convergence in H. Kvitka-Osnovianenko, mediation of conflicts of distinct artistic codes, diegesis as a specific feature of a dramatic text), therefore, "the mediation of disparate material in the integration of the text and determines the task of interpretation as the basis of synthesis" [2].

Synesthesia is one of the important factors of integrative thinking, which is formed in the lessons of the integrated school course. The development of artistic and creative synesthesia of younger schoolchildren in integrated lessons of musical art was investigated by O. Rakhmanova [5]. The author develops a powerful discourse on the interpretation and definition of the concept of synesthesia in its artistic and pedagogical aspect. On the basis of scientific experience (*L. Vyhotskyi, M. Merleau-Ponty, R. Niemo, S. Osgood, S. Rubinshtein*), it is indicated that in this phenomenon of interspecies interaction, a form of abstract creative thinking is revealed, which contains cognitive and emotional-sensual content at the same time [5, p. 48]. "The peculiarity of synesthesia is that this phenomenon manifests itself in artistic culture, first of all, as a tendency of synthesis and integration of various types of art, the manifestation of new synthetic forms in art, which leads to the formation of a fundamentally new type of culture. At the same time, synesthesia is a mental phenomenon characteristic of a person to one degree or another" [5, p. 49].

Philosophical foundations of integration in school art education explain the productivity of V. Vernadskyi's idea of planetary unity, the doctrine of the noosphere. Such principles of this teaching as the integrity of time and space in the noosphere lead in modern culture to interdisciplinary discoveries, the integrity of the planetary worldview, the intersection of various natural sciences and humanities and, in general, to a change in the type of scientific rationality. The authors give examples of the sciences of cultural studies and synergetics, the contents of which reflect new ideas

about complex system objects of knowledge, open up its time-space boundaries, study dynamic phenomena that are in a state of integration with others, etc.

Philosophical foundations of integration in the practice of school art education are complemented by artistic and cultural ones. In particular, based on the understanding of the scientific experience of cultural studies, cognitive models of universalism are involved in school practice - a holistic interpretation of the structural and aesthetic unity of world culture, in which the diversity of national cultures of the world is focused. The integrity of the phenomenon is ensured by cultural universals, the single nature and peculiarities of the inner world of man.

The practice of school art education uses the resource of psychological foundations of integration. From the point of view of modern psychological research (*I. Bech, L. Vyhotskyi, O. Leontiev, V. Merlin, S. Rubinshtein, etc.*), the personality of the acquirer is considered holistically, as the center of the educational system, its purpose, content, methods, and technologies. The personality in such a context acquires signs of plasticity, the ability to perceive artistic information, thinking, imagination, etc., which gives the creative abilities, knowledge, skills, and abilities of schoolchildren signs of integrability.

Integrative content is manifested at different levels of mental activity of schoolchildren with the corresponding types of associations (local, intra-systemic, intersubjective, immanent, transcendent), which allows scientists to claim that “the psychological prerequisites of integrated learning are natural features of human thinking, in which organically combine sensual, imaginary-figurative, rational-logical, creative-intuitive aspects of cognition” [2, p. 19]. In the context of psychological prerequisites, the phenomenon of synesthesia and the components of emotional intelligence of a person (self-awareness, self-actualization, self-expression, self-regulation, empathy, social responsibility) are considered, which express the integrity of the mental experience of schoolchildren.

So, the above information shows that school art education today is aimed at theoretical and practical implementation of the essence of the phenomenon of integration. We have considered it on the examples of: structuring the readiness of primary school teachers for the implementation of integrated education of junior high school students, scientific foundations of the phenomenon of integration of knowledge, abilities and skills; historical features of implementation of the content of integrated education, understanding by scientists of the structure of the phenomenon of integration in education; formation of its typology, principles, algorithms. The essence of integration in school art education is revealed in the context of scientific problems of interspecies artistic synthesis, synesthesia, polyphony of watercolor painting; works of synesthetic artists M. Čiurlionis, M. Monk, A.T. de Keersmaeker; philosophical, artistic and cultural, psychological, didactic foundations of integration.

Bibliography:

1. BEZEMCHUK L.V. (2019) Teaching art disciplines in the conditions of a higher education institution: the principle of interdisciplinary coordination. Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko. Series: Pedagogical sciences. Issue 1. P. 16-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2019_1_6

2. MASOL I. M., HAIDAMAKA O. V., BIELKINA O. V., KALINICHENKO O. V., RUDENKO I. V. (2006) Methodology of teaching art in elementary school: A guide for teachers. Kharkiv: Vesta: Ranok Publishing House. 256 p.
3. MURASHCHENKO O.V. (2021) Preparation of primary school teachers in the post-graduate education system for integrated education of junior high school students: diss.. ... Ph.D. in ped. sciences 13.00.04 / Zaporizhia National University, Zaporizhia. 329 p.
4. SKRYPNYK H. (2019) Problems of interspecies synthesis in Ukrainian culture in the field of dialogues of different national cultural traditions: collective monograph. Kyiv. 592 p.
5. RAKHMANOVA O.K. (2019) Development of artistic and creative synesthesia of younger schoolchildren in integrated lessons of musical art: diss Ph.D. in ped. sciences 13.00.02 / Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. Sumy. 270 p.

**IMPLEMENTATION OF ARTE PLUS INTER-
AND TRANSDISCIPLINARITY PROJECTS
IMPLEMENTAREA PROIECTELOR CU DESCHIDERI SPRE INTER-
ȘI TRANSDISCIPLINARITATE ARTE PLUS**

**Marina MORARI, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University**

***Abstract.** Project-based learning can involve building knowledge through inter- and transdisciplinarity. Learning through the arts is conditioned by the integrative functions of the arts in knowledge and enhances the experience of meaning. In this article, the points of connection between the work of art and the subjects of studies in the subjects of other curricular areas are identified; the ways of integrating the arts into the learning process are delimited; the concepts "integration of the arts", "learning through Arte Plus projects" are defined.*

***Key words:** learning through the arts, learning based on interdisciplinary with the arts, integrative functions of the arts, integration of the arts, knowledge through art as an inner experience, ways of integrating the arts into the learning process, Arte Plus project.*

Abordarea interdisciplinară a educației muzicale și educației artistico-plastice aliniază tendințele firești ale elevilor de a da sens experienței lor și de a integra ceea ce știu într-un model de acțiune sau „imagine de ansamblu” a lumii. Influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută mai holistic atunci, când elevii pot descoperi coerența artelor cu alte aspecte ale experienței lor școlare. Dobândirea de cunoștințe și abilități neconectate cu viața nu are sens. Integrarea cunoștințelor devine aspect important al educației, care nu ar trebui lăsat pur și simplu în seama elevilor sau la voia întâmplării. Toate pornesc de la premisa că învățarea școlară ar trebui să fie utilă pentru a face față provocărilor din lumea reală, problemelor complexe. Școala este o instituție care ar trebui să-i ajute pe elevi să devină ființe umane informate și creative, care gândesc autonom și acționează responsabil.

În opinia cercetătorilor de la Universitatea Harvard, studiile interdisciplinare oferă capacitatea de a integra cunoștințe și moduri de gândire extrase din două sau mai multe discipline pentru a produce un progres cognitiv. De exemplu, explicarea unui fenomen, rezolvarea unei probleme, crearea unui produs sau ridicarea unei noi întrebări/probleme în moduri care ar fi fost puțin probabile prin mijloace disciplinare unice. Elevii competenți la nivel global înțeleg pământul ca un sistem: înțeleg bine contextele locale, sunt familiarizați cu problemele stringente care definesc vremurile noastre. Subiectele educației globale pot deveni teme cross-curriculare în procesul de învățământ. Prin urmare, înțelegerea lumii ca atare necesită abordări atât disciplinare, cât și interdisciplinare.

Învățarea bazată pe interdisciplinaritate cu artele îmbunătățește experiența de a crea sens. Rezultatele instruirii bazate pe arte au dovedit creșterea flexibilității și abilităților de gândire la nivel superior [11]. Artele sunt unice în educație, deoarece susțin o anumită zonă analitică de cunoaștere [10] și pot fi aplicate și ca procese de investigare senzitivă, intuitiv-intelectuală [4]. Învățarea artelor este o pedagogie conectată cu reflexivitate și praxis și de-a lungul procesului, și în rezultatele acestuia.

Adevărate punți de legătură dintre creația de artă (muzicală, artistico-plastică etc.) cu orice temă de studii la disciplinele altor arii curriculare pot fi construite prin intermediul valorilor specifice operei de artă: imaginea artistică, expresivitatea limbajului, forma, genul, curentul artistic etc. [8, pp. 262-278]. Astfel, poate fi împlinit nu numai rostul estetic, ci mai cu seamă cel extraestetic al educației prin arte (muzică, artele plastice, teatru, coregrafie). Anume aceste punți de legătură dintre opera de artă cu alte domenii de cunoaștere pot fi atinse competențele cheie. Cert este, că traseul didactic interdisciplinar poate fi proiectat și implementat exclusiv în temeiul unui parteneriat dintre cadrele didactice diferitor arii curriculare.

Aceste experiențe solicită implicare, deschidere, creativitate și un schimb activ de experiență.

Învățarea prin arte creează medii puternice de exprimare și trăire emoțională profundă, care necesită niveluri penetrante de gândire, percepție și implicare – elemente esențiale într-o educație și o viață completă [7, p. 135-163]. Procesul de învățare trebuie să exercite funcția de „restaurator de reactivare senzorială prin expresia artei și muzicii” [12] – o chestiune de sustenabilitate pentru întreaga umanitate. Or, anume implicarea complexă a resurselor individului construiesc calitatea unei „relații facilitante”, după concepția profesorului C. Cucoș [3].

Prin urmare, influența puternică a muzicii și artelor plastice asupra vieții este văzută mai holistic atunci, când elevii pot descoperi coerența artelor cu alte aspecte ale experienței lor școlare. Dobândirea de cunoștințe și abilități neconectate cu viața nu are sens. Integrarea cunoștințelor devine aspect important al educației, care nu ar trebui lăsat pur și simplu în seama elevilor sau la voia întâmplării. Toate pornesc de la premisa, că învățarea școlară ar trebui să fie utilă pentru a face față provocărilor din lumea reală, problemelor complexe. Școala este o instituție care ar trebui să-i ajute pe elevi să devină ființe umane informate și creative, care gândesc autonom și acționează responsabil.

În opinia cercetătorilor de la Universitatea Harvard [2, p. 16], studiile interdisciplinare oferă capacitatea de a integra cunoștințe și moduri de gândire extrase din două sau mai multe discipline pentru a produce un progres cognitiv. De exemplu,

explicarea unui fenomen, rezolvarea unei probleme, crearea unui produs sau ridicarea unei noi întrebări/ probleme în moduri care ar fi fost puțin probabile prin mijloace disciplinare unice. Elevii competenți la nivel global înțeleg pământul ca un sistem: înțeleg bine contextele locale, sunt familiarizați cu problemele stringente care definesc vremurile noastre. Subiectele educației globale pot deveni teme cross-curriculare în procesul de învățământ [1, p. 14-21]. Prin urmare, înțelegerea lumii ca atare necesită abordări atât disciplinare cât și interdisciplinare.

Procesul de învățare la disciplinele ariei curriculare Arte este condiționat de următoarele *funcții integratoare ale artelor cu alte domenii de cunoaștere* [9, p. 14]:

- Funcția integratoare în dialogurile și tradițiile culturale;
- Funcția integratoare în participarea totală a individului;
- Funcția integratoare prin cunoașterea artistică;
- Funcția integratoare prin inserție socială cu păstrarea individualității;
- Funcția integratoare a experiențelor reflexive interioare;
- Funcția integratoare prin dimensiunea spirituală a învățării;
- Funcția integratoare prin abordarea diferențiată a învățării.

Există diverse definiții ale integrării artelor. Toate au un fir comun de a combina în mod egal artele cu diverse discipline în scopul realizării obiectivelor de învățare aliniate în mod natural și partajate. Definiția și figura următoare, după Susan Riley, surprinde calitățile care fac ca integrarea artelor să fie unică.

În rezultatul unui proiect de cercetare științifică cu tema „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale” (20.80009.0807.27 A, director – Ludmila Franțuzan), a fost definită „integrarea artelor” ca practică de predare interdisciplinară prin care conținutul non-artistic și artistic este predat și evaluat în mod echitabil pentru a aprofunda înțelegerea de către copiii/ elevi a ambelor [9, p. 25].

Integrarea artelor este o practică de predare interdisciplinară prin care conținutul non-artistic și artistic este predat și evaluat în mod echitabil pentru a aprofunda înțelegerea de către copiii/ elevi a ambelor. Este important de reținut că integrarea artelor nu poate înlocui educația artistică și nici profesorii disciplinelor ariei curriculare Arte. Activitatea de integrare a artelor în procesul de învățământ onorează toate disciplinele în mod egal, îmbunătățind reciproc toate domeniile de cunoaștere pentru a face studiul combinat al fiecăreia mai bun.

Există adesea confuzie cu privire la cum arată integrarea artelor în acțiune. Avansăm perspectiva integrării artelor atât între disciplinele ariei curriculare **Art**, cât și cu disciplinele non-arte. Există multe moduri în care artele pot fi folosite într-o sală de clasă. Nu există nicio judecată privind faptul că o abordare este mai bună decât alta, ele dau rezultate diferite, iar mutarea practicii profesorului în direcția săgeților de pe figură oferă o piatră de temelie către rezultate îmbunătățite.

Profesorii de arte și non-arte folosesc adesea exemple din alte materii pentru a oferi context pentru ceea ce predau. Integrarea artelor, pe de altă parte, este uniunea unei pedagogii puternice atât a curriculumului artistic, cât și a celui non-arte. Recomandăm ca echipele școlare să discute terminologia pentru a identifica practicile utilizate în prezent în sălile de clasă, pentru a dezvolta un vocabular comun și pentru a explora oportunitățile de a lucra împreună pentru a proiecta experiențe solide de integrare a artelor.

Integrarea artelor în procesul de învățare prin proiecte STEAM nu se realizează pentru efecte exterioare, ci, mai cu seamă, pentru a transforma *cunoașterea prin artă într-o experiență interioară*, deoarece: cunoașterea și descoperirea reprezintă etapele succesive ale înțelegerii; interiorul uman pune întrebări, caută explicații, relaționează, se identifică (mereu se construiește, se modelează, se edifică); manifestă cuprinderea senzorial-afectivă și meditația sufletească/ reflexiunea; construiește judecata din partea intelectului în raport cu scara propriilor valori spirituale.

Delimităm următoarele *moduri de integrare a artelor în procesul de învățare*:

1 – integrare la nivel de curricula la disciplinele ariei Arte, prin explorarea artelor, abilităților artistice, studiul aprofundat, înțelegerea artelor, stăpânirea unei culturi artistice ca parte a culturii spirituale.

2 – integrarea artelor prin interdisciplinaritate, prin abordarea conexiunilor dintre arte și discipline non-arte în mod echitabil, pentru aprofundarea înțelegerii ambelor discipline.

3 – integrarea artelor în Curriculum la disciplinele non-Arte.

Este notabil, că integrarea artelor cu alte domenii de cunoaștere este important de valorificat legătura dintre spiritualitate și muzică, care poate fi văzută în trei moduri distincte [6, p. 181]:

(1) în primul rând, pentru a oferi elevilor o experiență muzicală pe care altfel nu ar întâlni-o, într-o atmosferă în care nu li se cere neapărat să facă ceva cu ea sau despre ea;

(2) în al doilea rând, s-ar putea spune că o componentă necesară reflexivității interioare este o identitate de sine pozitivă, bazată pe o recunoaștere a valorii de sine;

(3) în al treilea rând, în procesul de învățare a unor opere de artă se oferă timp și spațiu pentru reflecție și pentru a spori identitatea de sine și valoarea de sine. Poziționarea critică în procesele cunoașterii și învățării școlare, procesele și acțiunile reflexive fac elevii să asculte, să împărtășească, să valorifice ce spun alții, să aibă curajul asumării unor noi moduri de a căuta semnificații.

Pentru a construi interdisciplinaritatea între arte, între arte și disciplinele altor arii curriculare, este important să cunoaștem *elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară Arte* sunt: Modelul de cunoaștere artistică; Valorile operei de artă (imagine, limbaj, formă, gen etc.); Platforma comună pentru toate artele (forma de exprimare artistică, specificul imaginii artistice); Educația prin arte (muzică, artele plastice) care, odată cu formarea competențelor-cheie/ transversale/ transdisciplinare, urmărește devenirea spirituală a personalității; Abordarea integrată a domeniilor supuse învățării – receptare, reprezentare/ interpretare, creare; Axele în descoperirea operei de artă prin percepție, intuiție, experiență; Nivelurile de cunoaștere: existențial, expresiv, acțional; Aceleași metode de predare-învățare; Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării; Aceleași finalități educaționale etc. [8, p. 269].

Concepția învățării prin *proiecte Arte Plus* presupune construirea cunoașterii de sine și a lumii prin arte, pornind de la valorile artelor cu deschideri către alte domenii de cunoaștere. Implementarea unor astfel de proiecte poate fi realizată în context didactic și extradidactic, adică înafara lecțiilor. La inițial, este necesară stabilirea unei probleme/ teme relevante pentru alegerea căilor de instruire. Se recomandă construirea parteneriatelor didactice cu alți profesori printr-o strategie de planificare colaborativă, pentru a facilita cercetarea și identificarea unor sarcini didactice autentice. Dintre toate

teoriile de învățare, una din cele mai eficiente este învățarea experiențială, constă dintr-o secvență formată din 4 etape care se repetă ciclic: (1) Experiența concretă; (2) Observarea reflectorizantă; (3) Plasarea învățării într-o etapă practică; (4) Elaborarea ipotezelor și experimentarea privind implicațiile conceptelor abstracte în situații noi [5].

Procesele de învățare sunt mai eficiente atunci când pornesc de la experiențe, fapt ce duce la interrelaționarea teoriei cu practica, copiii fiind încurajați să își dezvolte propriile forțe și talente personale care pot fi transpuse în viața reală.

În concluzie, subliniem necesitatea realizării cooperării dintre diferite discipline, respectând legităților fiecăreia prin:

- Implicarea unui anumit grad de integrare (legătură) dintre diferite domenii de cunoaștere;
- Utilizarea unui limbaj comun pentru diferite discipline (terminologie, metode etc.);
- Solicitarea învățării integrate, când se pune accent nu pe conținutul învățării, ci pe anumite competențe;
- Transferul metodelor de predare/ învățare/ evaluare dintr-o disciplină într-alta;
- Debordarea limitelor unei discipline;
- Atingerea finalităților inter- și transdisciplinare raportate la profilul absolventului.

Bibliografie:

1. Boix Mansilla, V. (2005), Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 37(1), 2005, pp. 14-21
2. Boix Mansilla, V., Jackson A. (2011), *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. – New York: Editor Evan Omeroso.
3. Cucuș, C. (2015), Integrare și interdisciplinaritate în realizarea educației estetice. In: *Etic și estetic. Modelare personală prin artă*. In: Vol. 1: Modalități interpretative, contrast și controverse. / Coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa.
4. Goldberg, M. (2006), *Integrating the Arts: An Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings*, 3rd Edition. London: Pearson.
5. Kolb, D.A. (2015), *Învățarea experiențială: experiența ca sursă de învățare și dezvoltare*. Pearson Education.
6. Leave, A., Richard, M. (2018), Promoting Spirituality Through Music in the Classroom. In: *Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training*. Ed. By Markus Cslovjecssek, Madeleine Zulauf. Bern.
7. Mello, R. (2004), When pedagogy meets practice: Combining arts integration and teacher education in the college classroom. *Arts and Learning Research*, 20(1), 2004, p. 135-163
8. Morari, M. (2023), Integration of the arts in steam learning projects. In: *Review of Artistic Education*, Iași, Nr. 25-26, 2023, pp. 262-278
9. Morari, M., Ursu, Z. (2022), *Modele de reconfigurare a procesului de învățare: Aria curriculară Arte: Ghid metodologic / Marina Morari, Zinaida Ursu; Institutul de Științe ale Educației, Sectorul Calitatea Educației, Chișinău.*

10. Wagner, B. J. (1998), *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
11. Wolfe, P. (2001), *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
12. Eisner, E. (2022) <https://ed.stanford.edu/news/elliott-eisner-champion-arts-education-dead-80>

PEDAGOGICAL MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL MEMORY OF PIANISTS AND OTHER PIANISTS AND ITS JUSTIFICATION

**Lilia GRANETKAIA, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University
Elena GRANETKAIA, Piano Teacher, the Second didactic grade,
Ciprian Porumbescu School of Arts, Balti**

***Abstract.** Purpose of the study. Theoretical substantiation of the research problem, identification of the conditions for the development of musical memory and the development of a methodology for its development. The relevance of the work is due to the key role of musical memory in the formation of a student as a "musician" in piano lessons at children's music schools and in his further performing activities. The theoretical significance of the work lies in the methodological substantiation of the pedagogical model, aimed at the development of various types of musical memory, necessary in the work of a supra-musical work in the piano class.*

The practical significance consisted in the specific integration of musical-didactic methods, technologies and techniques aimed at the development of musical memory in the piano lesson with students of the upper and junior classes of the School of Music..

***Key words:** memory, musical memory, musical ability, student-pianist, work on a piece of music, performing piano art, methodology of work on a piece of music.*

Педагогическая наука на протяжении всего своего существования стремилась к развитию и практическому формированию музыканта-исполнителя. Этот процесс формирования начинается непосредственно на первом этапе обучения - в ДМШ и включает в себя всестороннее развитие задатков и музыкальных способностей. Одной из таких способностей является музыкальная память.

Проблема развития музыкальной памяти, в том числе на уроках фортепиано, безусловно была и остаётся актуальной. Быстрое и эффективное выучивание на память музыкальных произведений является сложной задачей для многих учащихся. Обзор работ Голубовской Н.И., Теплова Б.М., Петрушина В.И., Савшинского С.И., Муцмахера В.И., Щапова А.П. показал, что данная проблема находится в центре внимания многих ученых, педагогов, музыкантов всех специальностей, целью которых является формирование музыканта-исполнителя.

Исполнитель при публичном, концертном выступлении имеет целью раскрыть внутреннее содержание, эмоциональную настроенность произведения и ту форму, в которую это содержание и настроенность заключены. Все это возможно при «свободной» игре пианиста наизусть. Игра наизусть достигается

путём работы над музыкальным текстом при условии наличия развитой музыкальной памяти ученика-исполнителя.

Актуальность работы обусловлена ключевой ролью музыкальной памяти в формировании ученика как «музыканта» на уроках фортепиано в ДМШ и в его дальнейшей исполнительской деятельности.

Проблема исследования состоит в том, чтобы определить специфическую методологию работы над музыкальным произведением в классе фортепиано, позволяющую развить у учащихся музыкальную память, как одну из основных музыкальных способностей способствующих успешному освоению и исполнению музыкального произведения учеником-пианистом.

Концептуальная база работы:

- исследования в области психологии, посвященные проблемам развития памяти, мышления; проблемам интерпретации и исполнения музыкальных произведений (Л.С. Выготский, В.И. Муцмакер, П.Я. Гальперин, Д.К. Кирнарская, Б.М. Теплов);
- взгляды педагогов-гуманистов на фундаментальные проблемы обучения, воспитания и развития личности учащихся (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Б.П. Юсов и др.);
- педагогические исследования в области музыкальной психологии (В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин и др.)
- психолого-педагогические исследования, посвященные сущности и специфике музыкальной деятельности (Л.С. Гинзбург, Г.М. Коган, Е.Я. Либерман, Я.М. Мильштейн, Г.М. Цыпин и др.),
- исследования, посвященные проблемам музыкального исполнительства (А.Д. Алексеев, Б.В. Асафьев, Г.Г. Нейгауз, А.И. Ямпольский и др.),

Педагогическая модель, положенная в основе экспериментального исследования основана на проделанном нами теоретическом исследовании. Из теоретического исследования нами были выделены ряд методологических разработок для улучшения музыкальной памяти у учащихся пианистов ДМШ. В педагогической модели используются основные концепции и понятия, рассмотренные в первых двух главах.

В основе данной педагогической модели лежит взаимодействие ученика, музыкального произведения и учителя. В процессе развития ученика как исполнителя-инструменталиста, основная деятельность заключается в овладении музыкальным произведением на уроках фортепиано.

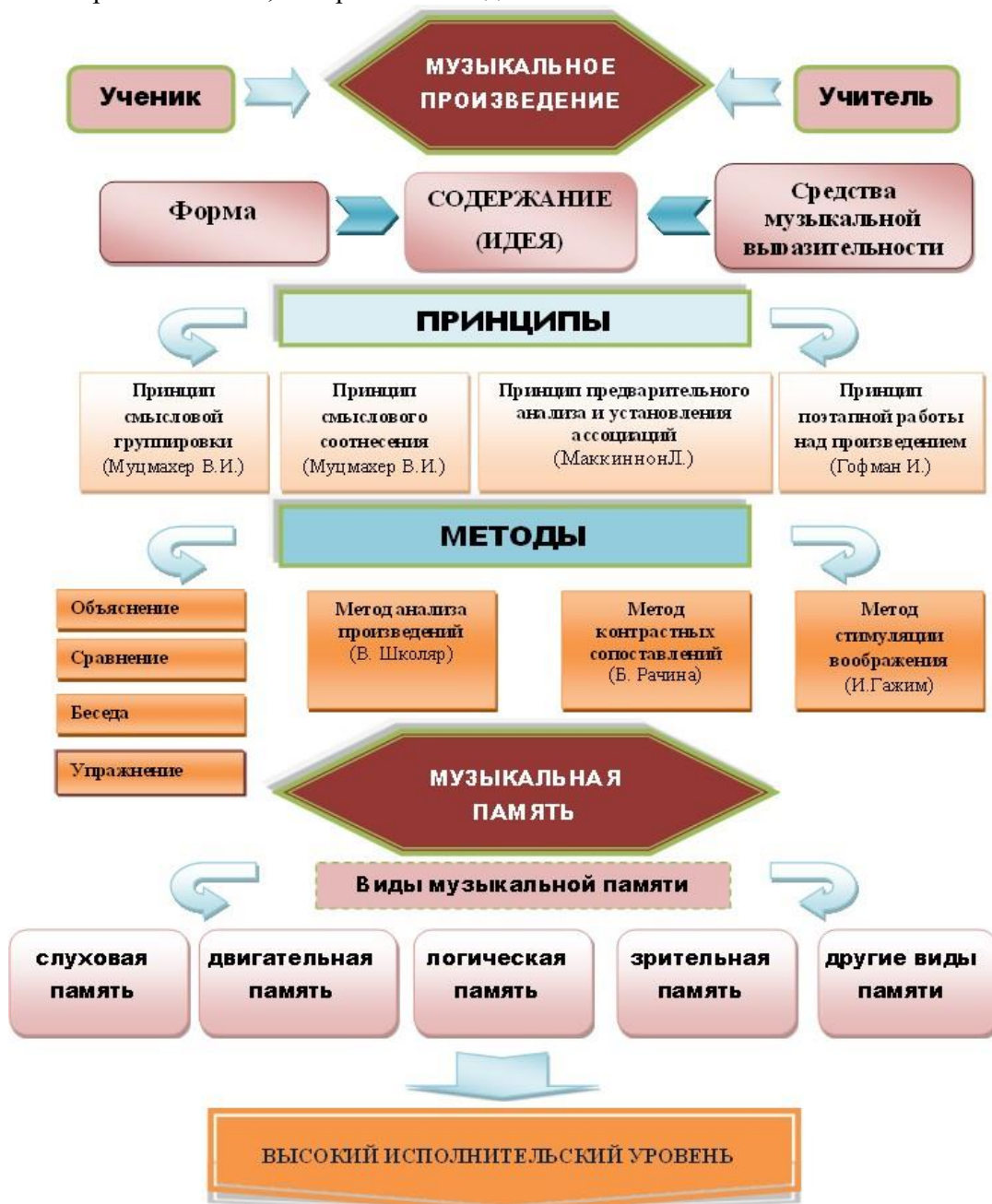
Этот процесс *овладения*, многогранный, многоплановый, длительный, разделенный на некоторые этапы. В течение этого процесса педагог ставит перед собой и учеником различные цели. Одной из этих целей является развитие музыкальной памяти, как части комплекса музыкальных способностей.

Безусловно, музыкальную память нельзя рассматривать отдельно от таких понятий как: средства музыкальной выразительности, форма, музыкальный образ и т.д. Под развитием музыкальной памяти подразумеваем освоение этих концепции и развитие общей музыкальности ученика пианиста.

В процессе работы над музыкальным произведением учеником и педагогом изучаются, рассматриваются, анализируются и запоминаются различные аспекты, структурные компоненты произведения.

Финальной формой оценки знаний и умений ученика является концертное выступление. Исполнитель при публичном, концертном выступлении имеет целью:

- раскрыть внутреннее содержание, эмоциональную настроенность произведения;
- форму, в которую это содержание и настроенность заключены;
- передать идею/содержание произведения с помощью средств музыкальной выразительности, которыми он владеет.



Фигура 5. Педагогическая Модель развития музыкальной памяти учащихся-пианистов Детской Музыкальной Школы

Все это является возможным при свободной игре пианиста наизусть. Чтобы в процессе работы развить музыкальную память ученика была предложена модель, в которой, следуя определенным принципам (*Принцип смысловой группировки, Принцип смыслового соотнесения, Принцип предварительного анализа и установления ассоциаций, Принцип поэтапной работы над произведением*) и используя некоторые методы (*Объяснение, Сравнение, Беседа, Метод анализа произведений (В. Школяр), Метод контрастных сопоставлений (Б. Рачина), Метод стимуляции воображения (И. Гажим)*), развить музыкальную память ученика-пианиста.

Работая над развитием музыкальной памяти, следует понимать, что память музыканта индивидуальна, комплексна и у того или иного ученика может опираться в большей или меньшей степени на тот или иной вид памяти

Например, одному ученику следует делать акцент на логическую память, не забывая о слуховой, двигательной и других видах, а другому ученику следует делать акцент на слуховую память, так как от природы этот вид памяти более развит. Такой индивидуальный подход с выявлением одного или двух ведущих видов памяти позволит достичь более высоких результатов. Но при опоре на тот или иной вид памяти не следует упускать другие. Так как именно развитый комплекс всех видов памяти позволяет «крепко» запомнить наизусть. При публичном исполнении волнение ученика может затормозить его мышление, слуховое восприятие, зрительное восприятие, возможны «изменения» исполнительского аппарата на физическом уровне (мокрые руки, зажатие мышц, неудобная посадка и т. д.). В таком случае необходима возможность переключения с одного вида памяти на другой в процессе исполнения может происходить несколько таких «переключений». Это позволит, с большей вероятностью, достичь качественного публичного исполнения.

1. Результаты проведённого педагогического эксперимента показали, что при использовании предложенной педагогической модели, определённых принципов, методов и форм организации учебного процесса в классе фортепиано, возможно развить музыкальную память учеников.
2. Эксперимент показал, что при индивидуальном подходе основывающимся, на анализе, контроле, самодисциплине и т. д., возможно развить в ученике – внимательность, сосредоточенность, осознанный подход в изучении и запоминании музыкального произведения.
3. Экспериментально было доказано, что развитие музыкальной памяти должно осуществляться комплексно, что приведет к более высоким результатам при оценивании уровня ее развития.

Теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме позволяет сделать следующий вывод: когда говорят о музыкальной памяти, то имеют в виду свойство нервной системы хранить в психике и воспроизводить опыт взаимодействия именно с музыкальными образами. Вне музыкальной задачи музыкальная память не может существовать.

Для музыканта – исполнителя и педагога значение памяти очень велико, так как игра наизусть даёт возможность ярче воплотить художественный образ, проявить своё отношение к данному произведению.

Память – это понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти».

Большое значение для развития музыкальной памяти придается современными методистами и предварительному анализу произведения, при помощи которого происходит активное запоминание материала.

В ходе работы над теоретической и практико-экспериментальной частью нами была разработана и предложена модель развития музыкальной памяти у учащихся в классе фортепиано.

В основе данной педагогической модели лежит взаимодействие ученика, музыкального произведения и учителя. В процессе развития ученика как исполнителя-инструменталиста, основная деятельность заключается в овладении музыкальным произведением на уроках фортепиано. Этот процесс *овладения*, многогранный, многоплановый, длительный, разделенный на некоторые этапы.

Разработанная методика зиждется на принципах развивающего обучения:

- *Принцип смысловой группировки,*
- *Принцип смыслового соотнесения,*
- *Принцип предварительного анализа и установления ассоциаций,*
- *Принцип поэтапной работы над произведением.*

Педагогический эксперимент показал, что «при создании благоприятных методологических условий развития музыкальной памяти можем добиться успешного освоения и художественного исполнения музыкального произведения на сцене» и развития уровня музыкальной памяти по разным критериям ее оценивания:

- Способность запомнить над, чем конкретно работали на уроке в классе;
- Способность запомнить музыкальную терминологию, которой пользовались на уроке фортепиано в классе;
- Способность в поставленные сроки (от урока к уроку / в течении месяца или недели) выучить определенный объём музыкального текста;
- Способность в поставленные сроки (от урока к уроку / в течение месяца или недели) выучить определенный объём музыкального текста;
- Способность запомнить и воспроизводить характер произведения, темп, изменения темповых указаний;

В результате проведенного экспериментального исследования мы использовали определенные методы и приемы развития музыкальной памяти у пианистов ДМШ. Но, стоит отметить, что все подобранные приемы и методы основаны и разработаны были на основе индивидуального подхода к каждому ученику.

В заключение, подводя итог, хотелось бы отметить то, что какие бы задачи не ставил педагог в работе над развитием музыкальной памяти, следует учитывать уникальность и особенности каждого ученика: его способности, их уровень развития, способ мышления, психологические особенности, особенности его темпов восприятия и развития.

Библиография:

1. МАККИННОН, Л., *Игра наизусть*, Москва: Классика – XXI, 2004, 152 стр.
2. МАРТИНСЕН, К. А., *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*, Москва: Музыка, 1966, 254 стр.

3. МУЦМАХЕР, В. И., *Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: Учебное пособие.* – Москва, 1984. – 37-39, 43, 185 стр.
4. НЕЙГАУЗ, Г. Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва: Музыка, 1988, стр. 240
5. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003.
6. GAGIM, I., *Formarea muzicologică a profesorului de educație muzicală // Artă și Educație Artistică, Bălți*, nr. 1(4) 2007.
7. GAGIM, I., *Introducere în muzicologie*, curs universitar, Bălți, 2006 p. 77.
8. RĂDUCANU, M. D., *Principii de didactică instrumentală*, Iași: Editura Moldova, 1994.
9. GRANETKAIA, L. Применение дидактических технологий в формировании исполнительской компетенции учителя музыки. În: *Materialele conferinței științifice internaționale Teoria și metoda мистецької освіти*, ediția 14 (9) partea 1. Kiev, 2013. p. 153-159. УДК378.6:37016:78.071.2.
10. GRANETKAIA, L. Методология работы над художественным звукоизвлечением в классе фортепиано. În: *Materialele conferinței științifico-practice Традиції і сучасні стан культури і мистецтва*, 20-21 noiembrie, Minsk, 2014. p. 205-207. ISBN 978-985-552-433-6. (0.42 с.а.)

**PERFORMANCE OF STUDENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA
IN INTERNATIONAL PISA ASSESSMENTS
EVALUAREA INTERNAȚIONALĂ PISA 2018: REZULTATELE ELEVILOR
DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CADRUL**

**Viorica CRIȘCIUC, PhD, Associate Professor,
Alecu Russo Balti State University**

Abstract. *Literacy and student achievement at the age of 15, as well as analysis of resources invested in education from the perspective of training quality. During 2009-2020, several guidelines and reforms were implemented in the Republic of Moldova regarding the doctrine and essence of the education system. Examining the historical course (2000), the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) regularly organizes international evaluations within the program for the evaluation of students.*

Key words: *international assessments, literacy level, students' skills.*

Programul PISA a extins viziunea asupra procesului de evaluare din sistemul de învățământ, a îmbogățit experiența cadrelor didactice și a elevilor în acest domeniu. Programul PISA nu doar atestă o îmbunătățire a rezultatelor învățării din ultimii ani, dar are și contribuția sa în această îmbunătățire. Rezultatele în creștere ale elevilor din Republica Moldova de la PISA 2009+, PISA 2015 la PISA 2018 confirmă acest fapt. *Dar nu și din perspectiva țărilor OECD (OECD – Organization for Economic Co-operation and Development)...* Conform Raportului PISA 2018 43% dintre elevii din RM au niveluri scăzute de lectură, matematică și știință comparativ cu media OCDE de 23%.

Faptul că Republica Moldova are deja experiența în trei evaluări PISA (*Programme for International Student Assessment*) (2009+, 2015, 2018) permite realizarea unor studii analitice și comparative a rezultatelor elevilor, determinarea indicatorilor interni și externi, care au favorizat creșterea sau descreșterea rezultatelor elevilor în raport cu caracteristicile școlii (școală mare, școală mică); localitatea în care se află; respectiv, rezultatele diferite pe genuri (băieți, fete); corelarea legăturii între satisfacția cu privire la viață; atitudinile elevilor și realizările educaționale în Republica Moldova. Elevii din Republica Moldova și-au îmbunătățit scorul în domeniul citire/lectură în fiecare ciclu PISA din anul 2009-2018 cu 36 de puncte. Republica Moldova, împreună cu Albania, Portugalia, Qatar, Columbia, Macao (China) și Peru, au înregistrat îmbunătățiri ale scorurilor în toate cele trei domenii între anii 2015 și 2018.

Programul PISA este important prin faptul că creează, de asemenea, necesitatea, dar și oportunitatea, unor abordări noi în problema analizei și implementării documentelor de politici educaționale și nu doar în domeniile de evaluare PISA. Rezultatele evaluărilor din cadrul Programului PISA au un caracter deschis și oferă posibilitatea unor studii complexe în domeniul elaborării politicilor educaționale, atât la nivel național, cât și internațional.

Cu cât scorul obținut de elevii testați este mai mare, cu atât se consideră că nivelul de alfabetizare este mai ridicat, iar sistemul de învățământ respectiv este eficient din acest punct de vedere. După cum se specifică în documentele OECD referitoare la PISA, în domeniul citirii/lecturii, testele nu urmăresc să stabilească fluența lecturii sau corectitudinea pronunțării, ci felul în care elevii sunt capabili să înțeleagă și să reflecteze asupra semnificației unor texte uzuale, folosindu-se de cunoștințele pe care le au. Integrarea eficientă a unei persoane în societatea de astăzi și capacitatea sa de a învăța pe tot parcursul vieții depind de nivelul de alfabetizare al acesteia, adică de felul în care înțelege și prelucrează corect informațiile recepționate din diferite surse de informare [2, p. 121].

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și, respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național realizat în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a favorizat un sistem educațional modern cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție.

Examinând parcursul istoric (2000), Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) organizează periodic evaluări internaționale în cadrul programului pentru evaluarea elevilor. Eșantioane de elevi cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani, care au absolvit un anumit ciclu școlar, din diferite țări ale lumii, participă la această testare, ce-și propune să stabilească, pe o scară de evaluare cotate cu 1000 de puncte, nivelul de alfabetizare (eng. Literacy: „abilitatea de a citi și de a scrie; competențe sau cunoștințe într-un anumit domeniu”) în trei arii fundamentale: citire/lectură; matematică; științe (în acest compartiment sunt incluse disciplinele fizica, chimia, biologia și geografia).

Analizând datele PISA 2018, constatăm că în cazul testelor PISA, relevantă este evoluția sau involuția scorului obținut la diversele sesiuni de evaluare. Dacă se înregistrează o creștere a scorului obținut la fiecare dintre domeniile testate în parte, atunci se consideră că sistemul de învățământ vizat face progrese. Dacă scorul este în regres, atunci, evident, sistemul de învățământ în cauză este în declin și trebuie căutate soluții de ameliorare. **Un accent major al**

În această ordine de idei, la nivel global, un învățământ de calitate înseamnă o investiție continuă în sistemul educațional ca resursă de bază a dezvoltării pe termen lung. Calitatea resurselor umane (actanților educației) este în cea mai mare parte asigurată de sistemul educațional. Lipsa unei abordări sistemice a schimbărilor în educație este identificată în *Strategia Națională de dezvoltare „Moldova 2030”* [5, p. 68] ca fiind factor causal în garantarea educației de calitate pentru toate treptele de școlarizare.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat periodic de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc. Totodată, în sistemul de învățământ se produc schimbări continue la nivelul politicilor educaționale, în concordanță cu sistemul politic al RM: descentralizarea unor funcții manageriale, finanțarea sistemului per elev, reconfigurarea rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor manageriale și didactice etc.

Dezvoltarea durabilă și creșterea economică se bazează pe un capital uman adecvat, care este asigurat prin educație. Deși în perioada de tranziție, investițiile publice relativ mari în educație (în mediu, mai mult de 7% din Produsul Intern Brut (PIB), ceea ce este mai mult decât nivelul Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OCED), a asigurat rate înalte de înmatriculare la diverse nivele de educație, Moldova încă se confruntă cu provocări semnificative, deoarece nu toți elevii sunt înmatriculați în învățământul obligatoriu, în special cei din păturile vulnerabile. Circa 8% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un punctaj mediu ce corespunde celor 25% de top din performanțele pe țară.

În Republica Moldova, Obiectivul 4 ODD (Educație de calitate) prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii. Țintele obiectivului au scopul să majoreze accesul la educație pentru toți, inclusiv grupurile vulnerabile, așa ca persoanele cu dezabilități, precum și să ofere o *educație de calitate la fiecare nivel: de la dezvoltarea timpurie a copilului până la învățământul superior*. Una din provocări, care la fel urmează a fi abordată, este asigurarea instituțiilor de învățământ cu medii sigure, non-violente, incluzive și efective de învățământ pentru elevi, copiii cu dezabilități și fără discriminare pe bază de gen. [1, p. 108]

Evaluarea, fiind o componentă fundamentală a procesului educativ, continuă să fie obiectul unei preocupări aferente multor cadre didactice, care vizează nu numai activitate evaluativă propriu-zisă, ci și alte componente ale practicii pedagogice cu care se află în strânsă legătură. Studiile întreprinse evidențiază necesitatea adecvării acțiunilor de evaluare la schimbările de accent survenite în ultimele decenii în domeniul învățământului în Republica Moldova, care au impus reconceptualizarea și regândirea

strategiilor evaluative și a tratării conceptului *evaluare*. În contextul Metodologiei de evaluare criteriile prin descriptorii, s-au reliefat trăsăturile noii paradigme: accentul evaluării cade pe evaluarea formativă care evaluează elevii în acțiune, în cadrul procesului de învățare; este contextualizată, bazată pe legătura dintre experiențele concrete de viață și ceea ce se învață; angajează elevii în situații reale de viață; măsoară performanța actuală, oferă date calitative; este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării [6, p. 73].

Prin acestea, relatate anterior, se va realiza scopul politicilor educaționale în Republica Moldova: sporirea accesului la un învățământ general de calitate prin fundamentarea politicilor educaționale pe dovezi, orientarea acestora spre extinderea echității, a accesului și a incluziunii, și a îmbunătățirii rezultatelor învățării prin identificarea a noi oportunități de modernizare a învățământului general.

În concluzie, patru observații majore pot fi deduse, analizând și comparând punctajele medii înregistrate de Republica Moldova cu cele ale țărilor de referință, media UE și media OECD.

- În cele trei domenii punctajele medii ale Republicii Moldova sunt mai mici decât media OECD.
- Comparând performanțele Republicii Moldova cu cele ale țărilor de referință, observăm că scorul mediu al Republicii Moldova la citire/lectură și științe nu diferă din punct de vedere statistic de scorul mediu al României și Bulgariei, iar la matematică nu se atestă diferențe de ordin statistic între scorul Republicii Moldova și cel al României și al Kazahstanului.
- Rezultatele la citire/lectură și științe arată că scorurile medii în țările OECD sunt mai mari comparativ cu scorurile în toate țările participante în cadrul evaluării.
- Cea mai mică diferență în scorurile medii între țările OECD și Republica Moldova se atestă la științe (61 de puncte), iar cea mai mare – la matematică (68 de puncte).

Datele PISA din Republica Moldova și rezultatele oferă o bogată resursă pentru a sprijini mai profund analiza sistemului de educație, atuurile sistemului și punctele slabe. OECD și partenerul său, OSF, este gata să sprijine eforturi suplimentare în Republica Moldova pentru a analiza datele, a interpreta rezultatele și să lucreze prin strategii politice de asigurare a unei evaluări calitative și durabile, bazate pe dovezi și rezultate concrete.

Tabelul 1. Rezultatele elevilor la testarea PISA 2009+, 2015, 2018 în comparație cu țările OECD la citire/lectură

Rezultate elevi	Punctaj RM	Punctaj țările OECD	Diferența
PISA 2009+	388	493	105
PISA 2015	416	493	77
PISA 2018	424	487	63

În general, Republica Moldova a înregistrat progrese în realizarea obiectivului ca toți elevii să atingă nivelul minim de competență la citire/lectură. Rezultatele PISA 2018 arată că Republica Moldova este una dintre cele 4 țări care au reușit să descrească, cu peste 10%, numărul elevilor ce nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură. Cu toate acestea, 43% de elevi din Republica Moldova nu ating nivelul

minim de competență la domeniile citire/lectură și la științe, iar 50% de elevi – la matematică. În medie, în rândul țărilor OECD, aproximativ 23% de elevi nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură, științe sau matematică.

Bibliografie:

1. OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
2. OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
3. OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris.
4. SCHLEICHER, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. WADI D. HADDAD. Education policy-planning process: an applied framework. Paris 1995. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
5. UNESCO Handbook on Education. Policy Analysis and Programming. UNESCO 2013. 3. Education Policy Outlook 2015. MAKING REFORMS HAPPEN.
6. GUȚU VL. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014.
7. GREMALSCHI A. *Guvernanța învățământului general: descentralizare, participa-re, implicare*. Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2017.
8. CURRICULUM NATIONAL 2019 la Limba și literatura română
9. REZULTATELE PISA 2009: Depășirea fondului social. Echitatea rezultatelor și oportunităților de învățare. (Vol. 2). (OECD, 2010b).

THE IMPORTANCE OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY CLASSES IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ÎN CLASELE PRIMARE

Iulia POSTOLACHI, PhD,
Alecu Russo Balti State University

***Abstract.** In this article we will present the impact of extracurricular activities in primary grades. Extracurricular activities have an important value both for the social and personal development of students, through specific and particular approaches. Therefore, extracurricular activities develop teamwork, the side of intellectual education, motivation, creativity, etc.*

***Key words:** teachers, primary classes, extracurricular activities, organization, stages.*

În practica educațională, activitățile extracurriculare se referă astfel la totalitatea activităților educative organizate și planificate în instituțiile de învățământ sau în alte organizații cu scop educațional, dar mai puțin riguroase decât cele formale și desfășurate în afara programelor școlare, conduse de persoane calificate, cu scopul completării

formării personalității elevului, asigurând educația formală sau dezvoltării altor aspecte particulare ale personalității acestuia.

Referindu-ne la domeniul pedagogic, menționăm că activitățile extracurriculare oferă oportunități pentru dezvoltarea unor competențe, în raport cu anumite obiective ce inspiră și provoacă educabilul, atât pentru succesul lui educațional, cât și pentru cel din viața de zi cu zi. Acestea au o valoare importantă atât pentru dezvoltarea socială a educabilului, cât și pentru cea personală, prin demersuri specifice și particulare. Prin urmare, activitățile specifice educației formale urmăresc anumite finalități menționate anterior, totuși ele nu uzitează la maxim de valorizarea unor competențe precum: dezvoltarea unor abilități interpersonale, muncă în echipă, inițierea și implementarea unor proiecte personale sau în echipă, deprinderi de învățare a modului cum să înveți etc.

Din aceste considerente, vom specifica rolul școlii și al cadrului didactic (în colaborare cu alți factori educaționali, precum familia, anumite grupuri la care aderă elevii) este acela de a furniza cele mai valoroase activități extracurriculare pentru dezvoltarea elevului și a-l îndruma spre acestea. Ca orice demers orientat către o finalitate, activitatea extracurriculară presupune o anume structurare și organizare, asigurate de corelarea activităților de proiectare, implementare și evaluare.

Eficiența și eficacitatea activităților extracurriculare rezidă deci în asigurarea relației ce se stabilește între acestea. În cadrul activităților extracurriculare, cele trei procese nu se constituie în procese originale, diferite cu mult de caracteristicile identificabile în orice situație educațională din școală, dar esența lor stă în particularizare, prin prisma specificului categoriei de activități extracurriculare pe care le vizează. Există însă niște repere generale, identificabile în cadrul fiecărui proces, indiferent de tipul de activitate extracurriculară avută în vedere.

Indiferent de nivelul de acțiune și de tipul de control, *procesul proiectării activităților extracurriculare se desfășoară în mai multe etape* și se manifestă, ca orice proces de proiectare, ca un proces structurat în jurul următoarelor aspecte, asupra cărora am încercat să oferim câteva note apreciative:

1. *Selectarea finalităților*, scopurilor și obiectivelor ce se doresc a fi atinse prin procesul de implementare a activităților extracurriculare.
2. *Alegerea experiențelor extracurriculare* necesare atingerii finalităților educaționale, planificate și organizate în prealabil, conform caracteristicilor situației educaționale, finalităților urmărite, conținuturilor curriculare, dar mai ales, particularităților de vârstă și individuale ale educabililor.
3. *Alegerea conținuturilor* prin intermediul cărora este oferită experiența de învățare, conform unor criterii de selecție mai puțin riguroase și științifice, și mai de grabă, centrate pe nevoile și interesele educabililor.
4. *Organizarea și integrarea experiențelor și conținuturilor* în activități specifice cu caracter extracurricular și anticiparea modalităților generale de realizare a acestor două aspecte, ca și repere orientative pentru munca efectivă a cadrelor didactice.
5. *Evaluarea eficacității* tuturor aspectelor din fazele anterioare, ca necesitate pentru eficientizarea și optimizarea activităților extracurriculare. Modalitățile sunt: evaluarea realizată de către principalele categorii de persoane care vor fi implicate în activitățile extracurriculare și evaluarea prin testarea efectivă în practică a proiectului extracurricular, pentru a-i certifica eficiența.

Pornind de la criteriul *locului desfășurării activităților extracurriculare* și instituția care le gestionează, le putem clasifica în:

- activități extracurriculare desfășurate în instituțiile de învățământ, dar în afara clasei și a lecției;
- activități extracurriculare desfășurate în afara instituțiilor de învățământ, dar sub incidența acestora;
- activități extracurriculare desfășurate în instituțiile de învățământ, de alte instituții cu funcții educative;
- activități extracurriculare desfășurate în afara instituțiilor de învățământ, de alte instituții cu funcții educative.

În funcție de *grupul-țintă vizat și dimensiunea acestuia, activitățile extracurriculare* sunt:

- activități cu întreaga clasă de elevi;
- activități realizate pe grupe de elevi;
- activități individualizate.

În urma celor menționate, observăm că implementarea activităților extracurriculare impune particularizarea activităților inițiate la tipul și specificul activității avute în vedere și a colectivului de elevi vizat [14].

În contextual celor relatate, menționăm, că activitățile extracurriculare se construiesc după principiul benevol, de aceea conținutul lui, în mare măsură, trebuie să corespundă orientărilor individuale tehnice ale elevilor. Activitățile extracurriculare îi dă învățătorului posibilitatea să organizeze diferite ocupații, care dezvoltă capacitățile tehnice ale copiilor, ce educă la ei interesul pentru știință și tehnică, dragostea de creație.

Cuznețov V., Fotescu E., Popovici M. [3, 4, 5] afirmă că la organizarea *activităților extracurriculare* învățătorul este obligat să respecte următoarele **principii**:

- să asigure independența alegerii de către elevi a conținutului și metodelor cât privește ocupațiile, ținând cont de înclinațiile personale ale elevilor;
- să organizeze lucrul extradidactic în masă, atrăgând la el majoritatea elevilor;
- să se sprijine pe inițiativa de creație independentă a elevilor;
- lucrările efectuate la ocupațiile în afara orelor să aibă orientare social-utilă;
- să familiarizeze elevii cu producția;
- să subordoneze toate felurile de lucrări în afară de lecții scopurilor instructiv-educative generale ale școlii.

În conținutul activităților extracurriculare e rațional să fie inclusă confecționarea figurinelor din hârtie, carton, țesătură, diferite materiale. Aceste lucrări nu trebuie să dubleze articolele efectuate de elevi în clasă. Practica arată că în conținutul activităților extracurriculare la educația tehnologică pot fi recomandate următoarele articole din hârtie, carton, țesătură și diferite materiale.

Din hârtie și carton:

1. măști din hârtie;
2. teatrul de umbre.

Din țesătură:

1. cusături decorative;
2. costume pentru teatrul de păpuși;

3. jucăria moale.

Din diferite materiale:

1. articole din paie-mașe;
2. jucării din coajă de ou;
3. jucării din lemn;
4. jucării din paie.

În practica școlii s-au stabilit următoarele **forme organizatorice de lucru extradidactic**:

- *lucrul individual al elevilor după însărcinarea învățătorului;*
- *lucrul în cercuri și în grupele cu program prelungit;*
- *formele de masă ale lucrului extradidactic.*

Analizând cele relatate, observăm că planificarea activităților extracurriculare trebuie considerată drept o condiție importantă de activitate a colectivului de învățători, ținând cont totodată de interesele, posibilitățile și înclinațiile fiecărui învățător. Unii învățători își asumă răspunderea pentru organizarea lucrului extradidactic individual, alții – pentru lucrul în cercuri, altă parte – răspund pentru organizarea formelor de masă ale lucrului în afară de lecții. În plan școlar general se dă conținutul general al ocupațiilor în afară de lecții, asigurarea ocupațiilor cu materiale, scule și dispozitive, orarul și graficul realizării ocupațiilor în afară de lecții [9,10].

Cu referire la *structura proiectării didactice a activităților extracurriculare* se indică felul lucrului extradidactic, clasa, tema lecției, articolul, timpul de lucru, utilajul materialelor, sculele; obiectivele activității extracurriculare, se determină mersul activității extracurriculare. *Mersul activității extracurriculare este:*

1. Organizarea elevilor

2. Expunerea materiei noi (cel mult 10 minute la prima și 5 minute la o doua activitate):

- a. formularea obiectivelor;
- b. determinarea materialelor necesare pentru articol;
- c. determinarea sculelor necesare;
- d. stabilirea succesiunii proceselor tehnologice și planificarea muncii;

3. Lucrul practic (cel puțin 30 minute la fiecare activitate):

- a. familiarizarea elevilor cu fișa tehnologică;
- b. lucrul independent după fișa tehnologică;
- c. realizarea controlului activității elevilor;
- d. organizarea instructajului curent.

4. Analiza și aprecierea lucrului elevilor (până la 5 minute la fiecare activitate):

- a. analiza colectivă a lucrărilor;
- b. aprecierea lucrărilor de către învățător;
- c. totalizarea activității extracurriculare. Activitățile extracurriculare se pot elabora și realiza și în cadrul ERRE [11,12,13,15].

În final, **concluzionez** că activitățile extracurriculare se realizează după interesele și posibilitățile elevilor. Activitățile extracurriculare contribuie la adâncirea și completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber. Ele prezintă unele particularități prin care se deosebesc de activitățile din cadrul lecțiilor.

Bibliografie:

1. AMABILE, T. *Creativitatea ca mod de viață*. Ghid pentru părinți și profesori. București: Ed. Știință și Tehnică, 1997, ISBN 97392360200.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățămînt*. Editura a IV-a revizuită și adăugită, Editura Polirom, 2006, pag. 17-27, 113-114, ISBN: 9789734601752.
3. CUZNEȚOV, V., ROJNEV, A. *Metodica instruirii prin muncă cu practicium în atelierele didactice*. Manual pentru elevii școlilor pedagogice. Chișinău: Editura Lumina, 1988, pag. 47-54.
4. FOTESCU, E. *Metodica educației-tehnic-tehnologice*. Bălți, 2002, pag. 151.
5. POPOVICI, M. *Metodica educației tehnologice*. București, 2009.
6. Disponibil: <http://moldovenii.md/md/section/419>, [online]
7. Disponibil: <http://www.interferente.ro/traditii-si-obiceiuri-specifice-sarbatorilor-de-iarna.html>
8. Disponibil: <http://www.tarabeiusului.ro/tara-beiusului/depresiunea-beiusului/sarbatori-populare-si-religioase>, [online]
9. Disponibil: <http://www.utilecopii.ro/articole/activitati-pentru-copii/jocuri-pentru-dezvoltarea-creativitatii-copilului/10429/>, [online]
10. Disponibil: <http://odoras.md/copii/dezvoltare/cele-mai-bune-jocuri-pentru-stimularea-creativitatii-copilului/>, [online]
11. Disponibil: <http://centruldeparenting.ro/10-jocuri-stimuleaza-creativitatea-copiilor-idei-creative/>, [online]
12. Disponibil: <http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/METODE-DE-INVATAMINT11.PHP>, [online]
13. Disponibil: <http://www.scrigrup.com/didactica-pedagogie/functiile-metodelor-deinvatam52414.php>, [online]
14. Disponibil: https://www.academia.edu/4799496/Activitati_extracurriculare_-_forme_si_continuturi, [online]
15. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/201004/6_RAMONA_DANIEL_A_TIUZBAIAN.pdf, [online]

CONCEPT AND APPLICATION OF THE FINGERSTYLE METHOD AT THE INITIAL STAGE OF GUITAR LEARNING

**Lilia GRANETKAIA, PhD, Associate Professor,
Alecu Russo Balti State University
Victor GRANETKII, Guitar Tacher, The second didactic grade,
Ciprian Porumbescu School of Arts, Balti**

Abstract. *Competent and rational modernization of the educational process in a music school contributes to the acceleration of the musical and technical development of a guitarist student, which allows a systematic approach to solving the problem of improving the technical skills of guitarist students, which is necessary for the full development of their performing and musical culture. Work in this direction should have a developing character, creativity and an individual approach to each student. The research problem is to determine a specific methodology for working on a piece of music in a guitar class based on the fingerstyle playing style, which allows students*

to develop the necessary performing skills. The purpose of the study is to substantiate the methodology of work on the development of the necessary performing skills in the guitar class at the children's music school. Object of study: the performing style of playing fingerstyle in the process of learning to play the guitar in a children's music school.

Key words: *guitar performance skills, guitar performance art, fingerstyle style, methodology of working on a musical piece, guitar sound reproduction, work on artistic image, musical abilities, etc.*

Повсеместное стремление к повышению качества образования может быть достигнуто, по мнению ЮНЕСКО (резолюция 53/243 Генеральной Ассамблеи ООН), путем диверсификации его содержания и методов, а также содействия распространению универсальных ценностей. Музыкально-исполнительское искусство является одной из таких ценностей. Приобщение к нему как важнейшей составляющей музыкальной культуры является необходимым условием полноценного развития личности школьников, их творческого, эстетического и художественного потенциала.

Что касается научно-методического осмысления процесса обучения игре на гитаре, то эта область отечественной музыкальной педагогики и методики осталась практически не разработанной. В Республике Молдова, проблеме методики овладения игрой на гитаре не придавалось необходимого значения и очень мало научных трудов по данной тематике.

Актуальность нашей работы состоит еще и в том, что в учебной практике зарубежных школ зачастую детализируется содержание основного центрального этапа работы (несомненно, самого емкого), и не достаточно уделяется внимания первому и последнему этапу, в результате музыкальное произведение утрачивает свой стержень, единство мысли, вложенное в него автором. Фрагментарное исполнение, искажающее музыкальное содержание, порождает у слушательской аудитории фрагментарное восприятие, поэтому одной из задач педагога является воспитание архитектурного чувства учащихся – умения охватить композицию произведения и определить место и роль каждого элемента в стройном целом и тем самым развить широкий спектр исполнительских компетенций.

Концептуальная база исследования.

- взгляды педагогов-гуманистов на фундаментальные проблемы обучения, воспитания и развития личности учащихся (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Б.П. Юсов и др.);
- исследования в области психологии и психоанализа, посвященные проблемам развития памяти, мышления; анализу ошибочных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.К. Кирнарская, Б.М. Теплов, З. Фрейд и др.);
- педагогические исследования в области художественно-эстетического воспитания (I. Gagim, G. Balan, Д.Б. Кабалецкий, А.А. Мелик-Пашаев, В.А. Школяр, и др.)
- психолого-педагогические исследования, посвященные сущности и специфике музыкальной деятельности, в том числе методике работы над музыкальным произведением (Л.С. Гинзбург, Г.М. Коган, Е.Я. Либерман, Я.М. Мильштейн, Г.М. Цыпин Л. Гранецкая и др.), проблемам музыкального

исполнительства (А.Д. Алексеев, Б.В. Асафьев, Г.Г. Нейгауз, А.И. Ямпольский и др.), гитарному искусству (М. Каркасси, Э. Пухоль, Д. Рассел, Ф. Сор и т.д.)

Экспериментальная база исследования: учащиеся класса гитары школы Искусств им. Ч.Порумбеску города Бэлць.

Изучая теоретические аспекты развития исполнительских навыков учащихся в классе гитары нами была исследована историческая ретроспектива и современные тенденции развития гитарного исполнительства и педагогики, в частности нами был сделан анализ гитарных школ и изучены стили и принципы игры таких великих гитаристов как: Карулли Фердинанд, Сеговия Андрес, Джулиани Мауро, Каркасси Маттео, Villa-Lobos Heitor, Сор Хосе Фернандо, Агафшин Петр, А. Иванов-Крамской, Эмилио Пухоль Н. Г. Кирьянов, Томми Эмануэль.

Исполнительский стиль игры *fingerstyle* выстраивался и создавался годами, эволюционируя и развиваясь в различных школах и техниках исполнения, но ярче всего он проявился в творчестве виртуоза гитариста Томми Эмануэля.

Томми Эмануэль – австралийский гитарист-виртуоз, получивший международное признание за свою уникальную технику пальцевой игры на гитаре и невероятные способности к импровизации. Интересно, что Томми не получал музыкального образования и совершенно не знает теорию музыки, но, несмотря на это, он является одним из самых влиятельных гитаристов на современной сцене. Дважды музыкант выдвигался на получение премии Грэмми; в 2008-м и 2010-м он получал награды от *Guitar Player Magazine*, а в 2010-м году стал Членом Ордена Австралии (*Order of Australia*). В самом начале своей карьеры Эмануэль выступал как сессионный музыкант, однако в последние годы он начал успешно выступать с сольными работами.

В 1980-х музыкант начал свою сольную карьеру, которая почти сразу включила его в число самых известных гитаристов-виртуозов. Первая запись Томми – *'From Out of Nowhere'* – вышла в 1979-м году, а последняя на сегодняшний день – *'The Colonel and The Governor'* – в 2013-м. В общей сложности Эмануэль выпустил около 25 студийных альбомов, которые выпускались по всему миру. За годы карьеры Томми дал бесчисленное количество концертов, а также встретился на одной сцене с самыми легендарными музыкантами 20-го века.

На сегодняшний день Томми Эмануэль продолжает работать над новыми записями и давать концерты. По мнению критиков, он является лучшим игроком на акустической гитаре современности, а также входит в число легендарных гитаристов истории. В 2010-м году его вклад в мировую музыку был отмечен одной из высших наград страны – Орденом Австралии.

Он, безусловно, один из самых ярких и необычных современных гитаристов, со своим индивидуальным почерком и неповторимой манерой, он играет музыку в сразу узнаваемых аранжировках. Критики затрудняются определить его музыкальный стиль, поэтому музыка Томми Эмануэля никак не укладывается на готовую полочку жестко расписанных «форматов». Уже это указывает на масштаб исполнителя, ведь истинно крупный артист зачастую не вмещается в стандарты и общепринятую стилистику, а творит так, как подсказывает ему его талант. Без преувеличения можно сказать, что Томми Эмануэль изменил гитар-

ный мир – при всем влиянии на его творчество разных знаменитых музыкантов до него так не играли. Он один из немногих современных гитаристов, кто участвует в формировании и развитии техники игры на инструменте. Он преодолел многие неизбежные ограничения (свойственные, впрочем, любому инструменту) и заставил гитару звучать так, как прежде она не звучала. Сам характер его выступлений – сольный гитарный концерт, когда на сцене весь вечер присутствует один музыкант, играющий без аккомпанемента, – необычен и встречается разве что у классических гитаристов. Но со сцены звучит не классика, а современная музыка разных жанров и стилей.

Фингерстайл (fingerstyle) – это особая пальцевая методика игры на гитаре. Происходит от английских слов *finger* (палец), *style* (стиль).

Другое название – фингерпикинг. Техника уникальна тем, что позволяет одновременно проигрывать соло, бас, ритм. По ощущениям – звучание нескольких инструментов, а не одного (иногда не только гитарное).

Начало стиля идет из классического (как и остальные). Используя набор приемов фингерпинга, раскрывают больше возможностей музыкального инструмента – звучание не только струн, но и корпуса.

Используют различные дополнительные предметы. Звук извлекается ногтями, часто используют специальные медиаторы – фингерпики.

Большой палец руки отвечает за басы, расположение – за низкие струны E, A, D. Три пальца (указательный, безымянный и средний, мизинец не участвует) воспроизводят песни, ноты, фиксируют струны верхние G, B, E.

Способы извлечения звука имеют определенные названия.

- Snare – громкое, хлесткое звучание от ударов пальцем по корпусу. Обозначение – половина ноты.
- Hi-hat – струны коротким ударом прижимаются к грифу, обозначение – крестик.
- Каподастр – специальный зажим для струн. Способен изменять тональность. Считается необходимым для фингерстайл-гитариста.
- Начало заключается в перенастройке гитары. Музыкальный строй – Open D Minor. Профессионалы считают его наиболее приемлемым. Настроить инструмент можно на слух (требуется практика) либо при помощи специального приспособления – тюнера.

Начинают обучение фингерстайлу с простых примеров. Базовый ритм сочетает кик и снэйр. Профессионалы советуют считать вслух, удары рассчитаны на определенный такт.

После освоения базового приема можно усложнить задачу – добавить два последовательных кика. Вместо счета цифр (если он не помогает), можно произносить следующее – пум, па, пум-пум. Используя такой прием, будет проще сохранить ритм. Актуально для обучающихся фингерстайл-гитаристов с нуля.

В набор необходимых навыков включены: посадка;

- освоение инструмента,
- положение рук;
- отработка приемов.

Главное отличие методики – раскрывается большой потенциал акустической гитары. Приемы дают одновременно мелодию аккомпанемента, основной линии. Извлечение звукового ряда производится разными способами – тэппинг, слэп, флажолет, пиццикато, другими.

ПеркуSSIONные движения фингерстайла извлекают множество звуков инструмента, называемые «мертвыми нотами» (удар по материалу корпуса, струнам, свистящие – проведение пальцами, рукой по струне).

Звук – это результат колебаний упругого тела, например струны или столба воздуха. (Фридкин. 258) В свою очередь звуки подразделяются на музыкальные и шумовые. Где звуки музыкальные, в отличии от шумовых, подчинены особой системе, которая служит для выражения музыкальных мыслей и образов. [Способин. 6] Музыкальные звуки характеризуются высотой, силой, тембром и продолжительностью. Источником звука на гитаре является струна. Высота звука определяется частотой колебания струны, а сила звука – интенсивностью её колебаний. Понятие «силы звука» неюъемлимо связано с понятием плотности звука. А понятие «Тембр» – есть отражение в сознании человека состава звука. В звукообразовании на гитаре большую роль выполняют основные приёмы звукоизвлечения.

Звукоизвлечение. Основным способом звукоизвлечения на гитаре является *пиццикато*, или щипок – гитарист зацепляет кончиком пальца или ногтем струну, слегка оттягивает и отпускает. При игре пальцами различают две разновидности пиццикато: *апояндо* – с опорой на соседнюю струну и *тирандо* – без опоры. Также гитарист может с небольшим усилием ударить сразу по всем или по нескольким соседним струнам. Этот способ звукоизвлечения называется *расгеадо*, или удар. В русском языке распространено название «бой».

Пиццикато и расгеадо могут исполняться пальцами правой руки или же с помощью специального приспособления, называемого «плектр» (или медиатор). Плектр представляет собой небольшую плоскую пластину из твердого материала – кости, пластмассы или металла. Гитарист держит его в пальцах правой руки и защищывает или ударяет им струны.

Во многих современных стилях музыки широко применяется способ звукоизвлечения, при котором струна начинает звучать от удара о ладовые порожки. Для этого гитарист либо сильно ударяет большим пальцем по отдельной струне либо подцепляет и отпускает струну. Эти приёмы называются *слэп* (удар) и *пон* (подцеп) соответственно. Преимущественно слэп применяется при игре на бас-гитаре.

Также возможен способ звукоизвлечения, когда струна начинает звучать от удара о ладовый порожок при ее резком зажатии. Такой способ звукоизвлечения называется *тэппинг*. При игре тэппингом звукоизвлечение осуществляется обеими руками.

Левой рукой гитарист обхватывает гриф снизу, опираясь большим пальцем на его тыльную сторону. Остальные пальцы используются для зажимания струн на рабочей поверхности грифа. Пальцы обозначаются и нумеруются следующим образом: 1 – указательный, 2 – средний, 3 – безымянный, 4 – мизинец. Положение кисти руки относительно ладов называется «позиция» и обозначается римской цифрой. Например если гитарист зажимает 2-ю струну 1-м пальцем на 4

ладу, то говорят, что рука находится в IV позиции. Не зажатая струна называется «открытая».

Струны зажимаются подушечками пальцев, таким образом одним пальцем гитарист имеет возможность зажать одну струну на одном ладу. Исключением является указательный палец, который можно «положить» на гриф «плашмя» и зажать таким образом сразу несколько, или даже все струны на одном ладу. Этот весьма распространенный приём называется *баррэ*. Различают большое баррэ (полное баррэ), когда гитарист зажимает все струны, и малое баррэ (полубаррэ), когда гитарист зажимает меньшее количество струн (вплоть до 2-х). Остальные пальцы во время применения баррэ остаются свободными и могут использоваться для зажатия струн на других ладах.

Кроме описанной выше основной техники игры на гитаре существуют разнообразные **приёмы** широко применяемые гитаристами в разных стилях музыки.

Арпеджио (перебор) – последовательное извлечение звуков созвучия. Исполняется путем последовательного защипывания разных струн одним или несколькими пальцами.

Арпеджиато – очень быстрое последовательное извлечение звуков аккорда, расположенные на разных струнах.

Тремоло – очень быстрое многократное повторение щипка, без смены ноты.

Легато – слитное исполнение нот. На гитаре исполняется с помощью левой руки.

Восходящее легато – уже звучащая струна зажимается резким и сильным движением пальца левой руки, звук при этом не успевает прекратиться.

Нисходящее легато – палец сдергивается со струны, слегка подцепляя ее при этом.

Бенд (подтяжка) – повышение тона ноты путем поперечного смещения струны по ладовому порожку. В зависимости от опыта гитариста и используемых струн этим приёмом можно повысить извлекаемую ноту на полтора-два тона.

Вибрато – периодическое незначительное изменение высоты извлекаемого звука. Исполняется с помощью колебаний кисти левой руки вдоль грифа, при этом изменяется сила нажатия на струну, а также сила ее натяжения и соответственно высота звука. Другой способ исполнить вибрато – последовательное периодическое исполнение приёма «бенд» на небольшую высоту.

Глиссандо – плавный переход между нотами. В гитаре возможно между нотами расположенными на одной струне и исполняется перемещением руки из одной позиции в другую не отпуская пальца, прижимающего струну.

Стаккато – короткое отрывистое звучание нот. Исполняется путем глушения струн правой либо левой рукой.

Тамбурин – перкуссионный приём, заключается в постукивании по струнам в районе подставки, пригоден для гитар с полым корпусом, акустических и полуакустических.

Гольпеадо – еще один перкуссионный приём, постукивание ногтем среднего пальца по деке акустической гитары, во время игры.

Флажолет – заглушение основной гармоникой струны путем прикосновения к звучащей струне точно в месте, делящем ее на целое число частей. Различают

натуральные флажолеты, исполняемые на открытой струне и искусственные, исполняемые на зажатой струне.

В рамках методологического исследования мы разработали Педагогическую модель работы над музыкальным произведением в классе гитары основанную на методике *fingerstyle* на начальном этапе обучения гитаре.



Рисунок 1. Педагогическая модель

Методология формирования исполнительской культуры учащегося гитариста должна быть направлена на

- приобретение *опыта исполнительской деятельности*,
- развития *исполнительского мастерства (виртуозности и техничности исполнения)*
- и формирование *комплекса музыкально-творческих способностей исполнителя*.

Для определения уровня развития комплекса музыкальных способностей, необходимых для развития исполнительской культуры учащихся, были исследованы следующие компоненты, отвечающие за качество и уровень исполнения: *звукодвигательные и моторные навыки* (основные **навыки звукоизвлечения**, культура звука, логика движений, управление движениями), **чувство ритма** (умение четко воспроизводить ритмический рисунок и держать взятый темп), **память** (точность и скорость запоминания музыкального материала), **художественно-выразительные возможности** (умения фразировать, раскрывать музыкально-слуховой образ, пользоваться средствами музыкальной выразительности), **чтение с листа** (скорость, точность, понимание музыкального материала).

Педагогические подходы к инструментальному исполнительству на уроке должны предусматривать активизацию эмоционально-чувственной природы учащихся. Подобную активизацию необходимо соотносить со *стилистикой, особенностями жанра исполняемых сочинений, непосредственным содержанием художественного образа*

В ходе эксперимента для решения вышеизложенных проблем, учащиеся в изучении произведения следовали определенному исполнительскому плану, который использовался нами на протяжении всех этапов освоения музыкального произведения. Художественный образ выстраивался постепенно, учащийся овладевал комплексно техническими и художественными задачами. Анализ результатов формирующего эксперимента (см Рис 2.) показывает развитие исполнительской культуры по всем предложенным показателям.

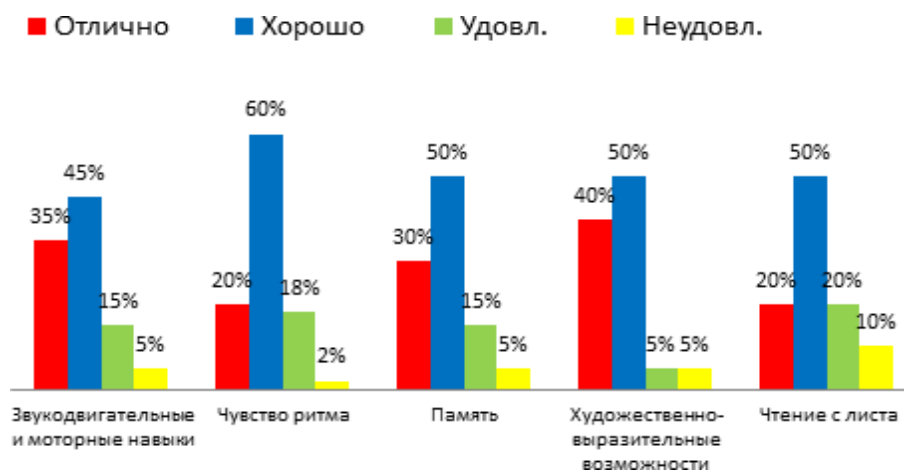


Рисунок 2. Результаты формирующего эксперимента

Результаты педагогического эксперимента показали, что в процессе обучения у гитаристов меняется отношение к исполнительству, воспитывается серьезное отношение к своему инструменту и исполняемому репертуару, что способствует повышению их исполнительской культуры.

В ходе эксперимента стало очевидным, что, применение разработанной методики основанной на стиле *fingerstyle* позволяет заметно ускорить развитие музыкальных способностей учащихся и навыков игры на гитаре. В завершении работы, подводя итог сказанному выше, хотелось бы отметить то, что какие бы задачи не ставил перед собой педагог в работе с учеником над исполнительской компетенцией и культурой звучания, он должен руководствоваться в первую очередь индивидуальным темпом развития ученика. В процессе развития исполнительской компетенции учащихся-гитаристов необходимо комплексное ее формирование с равномерным и поэтапным развитием учащихся, обязательным учетом их задатков и уровня способностей.

Таким образом, разработанная нами модель развития исполнительской компетенции учащихся в классе гитары и основанная на методике игры *fingerstyle* дала прекрасные результаты. Комплексная методика включает группу методов, направленных на повышение исполнительской культуры учащихся путем развития всего спектра музыкальных способностей с опорой на теоретическое осмысление процесса обучения.

Разработанная методика зиждется на принципах развивающего обучения:

- *Принцип поэтапного овладения музыкальным произведением*
- *Принцип подбора хрестоматийного учебного репертуара*
- *Анализ физики звукоизвлечения*
- *Принцип приоритета правой руки и логики движений.*

Среди методов использованных в эксперименте и благоприятно влияющих на развитие исполнительской культуры следует отметить следующие:

- *интонационно-технологический метод*
- *метода анализа и устранения ошибочных действий*
- *Метод импровизации и творческой интерпретации*
- *Метод исполнительского анализа*
- *Ансамблевое музицирование как метод развития исполнительской культуры учащихся.*

Опираясь на личную педагогическую деятельность, хотелось бы отметить, что лишь системный подход с комплексным использованием всех аспектов и условий педагогической деятельности, изложенных нами выше, способен привести должный результат, а именно формирование высокого уровня музыкальной культуры учащихся- гитаристов.

Библиография:

1. БОРИСЕВИЧ В.Г., Развитие исполнительской культуры учащихся-гитаристов в системе дополнительного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Борисевич Владислав Гурьевич; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. М., 2008. – 165 с. ил.

2. БОЧКАРЁВ Л., Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68-79.
3. ВИЦИНСКИЙ А.В., Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. – М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
4. GRANETȚKAIA, L., *Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic*, Curs universitar/monografie, Editura Lira, Chișinău, 2013, 167 p. ISBN 979-0-3480-0174-6 (6.71 с.а.)
5. GRANETȚKAIA, L. Многозначность художественного образа как методическая проблема. În: Conferință științifică internațională *Традиции и современное состояние культуры и искусств*, Минск, Belarusi, 28-29 noiembrie, 2013. Minsk, 2014. p. 125-130. УДК [008+7](06)6.09 ББК 63.5 Т65. (0.4 с.а.)
6. GRANETȚKAIA, L. Компетентностный подход в фортепианной подготовке учителя музыки. În: *Materialele conferinței științifice Искусство формирования культурно-исторических традиций*, Ed. Univeristății din Transnistria, Tiraspol 2013. p. 217-224. ISBN978-9975-4092-5-4.
7. СКРЫННИКОВ А.А., Ускоренное освоение двигательных навыков учащимися-гитаристами на начальном этапе обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / А.А. Скрынников. М., 1999. – 161 с.

**OPTIMIZING COMMUNICATION IN THE TEACHER-STUDENT
RELATIONSHIP IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION
OPTIMIZAREA COMUNICĂRII ÎN RELAȚIA CADRU DIDACTIC-ELEV
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EXTRAȘCOLAR**

**Livia BUCĂTARI, Violin Teacher, The first grade didactic,
George Enescu Musical School, Balti**

***Abstract.** The article reflects scientific-applicative approaches regarding the optimization of communication in the teacher-student relationship in extracurricular education. The recommendations formulated in order to achieve that objective are of interest. The article provides a thorough analysis of the specialized literature in the country and abroad regarding communication, educational communication, communication barriers as well as ways to neutralize them.*

***Key words:** communication, teaching staff, communication barriers.*

Educația și învățământul extrașcolar desemnează o realitate educațională care are un caracter formativ deosebit. Activitățile propuse în cadrul educației și învățământului extrașcolar se caracterizează prin diversitate și flexibilitate, răspunzând, în același timp, intereselor și opțiunilor formabililor. Varietatea acestor activități este, însă, mult mai mare, iar alegerea uneia sau alteia depinde de profesori, instituția de învățământ, contextul socioeducațional etc. Educația și învățământul extrașcolar completează activitatea instituției de învățământ general sau educația realizată în familie. Aceasta permite aprofundarea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor în zonele de interes ale formabililor, respectiv cultivarea intereselor, tendințelor și a talentelor acestora pentru anumite domenii. Ea permite utilizarea eficientă și plăcută a timpului liber al

formabililor, dezvoltarea vieții asociative și a capacităților de cooperare în rezolvarea unor sarcini complexe, formarea trăsăturilor pozitive de personalitate etc. De asemenea, educația extrașcolară permite implicarea formabililor în activități opționale într-o mai mare măsură decât ar permite activitățile curriculare [1].

În acest context, este important a stabili și premisele care influențează eficiența activității instructiv-educative în instituțiile de educație și învățământ extrașcolar, în general, în domeniu învățământului artistic, în particular.

Pornind de la ideea că învățământul artistic cuprinde, în mod necesar, elevul, copilul unul dintre cei mai importanți actori ai săi care, împreună cu profesorul, constituie scheletul învățământului extrașcolar artistic și că instituțiile de învățământ extrașcolar funcționează, înainte de orice, pentru elevi, iar strategiile de dezvoltare a acestui sector se integrează sau ar trebui să integreze direcții speciale de educare, formare, dezvoltare a elevilor, ne-am propus să cercetăm modalități de optimizare a comunicării în relația cadru didactic – elev în învățământul extrașcolar artistic.

Interesul sporit de-a lungul anilor al cercetătorilor orientat spre studiul comunicării în relația cadru didactic-educabil, a specificului acestui proces a condus la delimitarea conceptului de comunicare educațională sau pedagogică și la dezvoltarea direcțiilor de cercetare dedicate acestuia. Semnificative în acest sens sunt cercetările realizate de L. Iacob, A. Cosmovici, D. Potolea, I. Jinga, D. Ș. Săucan, L. Ezechil, L. Șoitu, A.A. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, Г.А. Ковалев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан în vederea elucidării conceptului, modalităților de eficientizare. [3, p. 264]

În accepția autoarei L. Iacob, *comunicarea educațională sau pedagogică* este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. [2, p. 34]

Conceptul de *comunicarea educațională sau pedagogică* este interpretat ca comunicare profesională între profesor și elevi într-un proces pedagogic holistic, dezvoltându-se în două direcții: organizarea relațiilor cu elevii și gestionarea comunicării în grupul de elevi.

În sens larg, în accepțiunea E.H. Землянская, comunicarea pedagogică depășește contactul „profesor-elev” și implică interacțiunea profesorului cu diverse subiecte ale procesului pedagogic [5, p. 118]. Acest tip de comunicare este un sistem complex de stabilire și dezvoltare a contactelor în mediul educațional pentru a rezolva diverse sarcini pedagogice și a îndeplini o serie de funcții: comunicative (transfer și diseminare de informații), interactive (schimb de cunoștințe și experiență practică) și perceptuale (stabilirea înțelegerii reciproce și a încrederii reciproce).

În domeniul psihologiei muzicale și al pedagogiei muzicale, fenomenul comunicării pedagogice a fost întotdeauna de interes pentru cercetarea științifică. A fost studiat de E.B. Назайкинский, В.И. Петрушин, А.Н. Сохор, Г.М. Цыпин și alții. Importanța rezolvării problemelor de comunicare în activitățile profesorilor de muzică cu elevii se remarcă în lucrările cercetătorilor: Л.Г. Арчажниковой, Л.А. Баренбойма, Т.С. Кононенко, Л.Л. Надировой, Л.А. Рапацкой, М.Э. Фейгина, П.А. Хазанова și alții. În contextul educației muzicale, comunicarea pedagogică are propriile caracteristici, deoarece vorbim despre relațiile interpersonale dintre profesor și elev și relația lor cu muzica. În acest context, comunicarea pedagogică, interpretată ca o activitate specială care vizează crearea între ei de legături de comunicare care să corespundă

naturii artei muzicale și modalităților artistice și creative de a comunica cu aceasta. [6, p. 16] A.B. Моздыков, constată, de asemenea, că comunicarea muzical-pedagogică dintre un profesor și elev este un instrument important de stabilirea relațiilor, a cărei direcție și natura determină eficiența educației muzicale.

Spre deosebire de instituțiile de învățământ general, în învățământul extrașcolar artistic, se pune accent pe o comunicare productivă, profesorii au posibilitatea de a comunica constant cu fiecare elev în mod individual, pe stabilirea unor relații de încredere reciprocă. [8, p. 35]

În realizarea comunicării pedagogice eficiente, activității didactice eficiente, cadrul didactic din învățământul extrașcolar artistic trebuie să fie marcat de un nivel înalt de funcționare a aptitudinilor pedagogice: capacitatea de a cunoaște și a înțelege elevul, de a stabili relația necesară cu fiecare elev, observația pedagogică, capacitatea de a transmite în mod accesibil cunoștințe, aptitudine organizatorică, atenție distributivă, imaginație pedagogică, tact pedagogic, creativitate, care îl vor ajuta să țină cont de interesele și starea de spirit a copilului, să ajute la crearea unor condiții confortabile în sala de clasă pentru rezolvarea problemelor educaționale, să captiveze elevul cu muzică și interpretare muzicală, să inspire elevul. [4, p. 136]

După cum arată cercetările științifice, experiența practică, în comunicarea dintre cadrul didactic și elevul din învățământul extrașcolar artistic există bariere, adică mai multe aspecte problematice. Analiza literaturii de specialitate, studiilor științifice realizate, ne-a permis identificarea următoarelor tehnici eficiente specifice de anihilare a barierelor în comunicarea pedagogică dintre cadrul didactic și elevul din învățământul extrașcolar artistic:

1. Lecțiile de muzică sunt un proces creativ, prin urmare, profesorul nu ar trebui să dicteze, ci să descopere împreună cu elevul în muncă creativă activă.

2. Dacă dintr-un anumit motiv un elev nu poate face față dificultăților în timp ce cântă la un instrument, nu trebuie să-i reproșăm, să-l culpabilizăm.

3. Este inacceptabil să comunici cu elevul foarte autoritar, atunci când profesorul determină de unul singur activitatea elevului, suprimă orice inițiativă, selectează lucrări muzicale fără a ține cont de dorințele sale și prescrie cu strictețe modul în care aceste lucrări trebuie să fie interpretate. Prin urmare, este important ca fiecare sarcină din procesul studiului instrumentului să fie stabilită în mod specific și clar, iar discursul profesorului să fie logic, convingător și prietenos.

Ana Stoica-Constantin, Mihaela Roco, Roberta Cava, în urma studiilor științifice realizate, propun următoarele tehnici eficiente de neutralizare a barierelor în comunicarea pedagogică dintre cadrul didactic și elevul din învățământul extrașcolar artistic:

1. Ascultarea activă – este o tehnică de conversație prin care îi comunicăm locutorului semnificația pe care o acordăm mesajului său.
2. Aserțiunea – Eu – prin aserțiunea – Eu comunicăm ceva altei persoane referitor la modul în care ne simțim în legătură cu acea situație, fără să blamăm și fără să impunem modalitatea de soluționare.
3. Parafrazarea – este un mod special de a acorda atenție vorbitorului implicând capacitatea de a recomunica persoanei în cauză cele spuse anterior, adică oferirea de feedback asupra ceea ce s-a înțeles. Parafrazarea va confirma celelalte părți că am recepționat corect mesajul său.

4. Rezumarea este similară cu parafrizarea, dar cere o centrare mai amplă asupra a ceea ce s-a spus pentru o perioadă mai lungă de timp, descoperirea cuvintelor-cheie și a relațiilor dintre ele, precum și reformularea lor.

Astfel, problema comunicării muzical-pedagogice este, fără îndoială, actuală. Profesorul poartă o responsabilitate sporită nu numai pentru rezultatul final al instruirii, ci și pentru educație, pentru bunăstarea morală, precum și starea de bine a elevilor în sala de curs. Pentru aceasta, sunt importante stilul și tehnicile de comunicare muzical-pedagogică cu elevul, care contribuie la o mai bună asimilare a conținuturilor, la crearea unui climat psihologic favorabil și la stabilirea unor relații de încredere între cadru didactic și elev în învățământul extrașcolar artistic.

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al Educației și Învățământului Extrașcolar din Republica Moldova / Nicolae Bragarenco, Alina Burduh, Marina Cosumov [et al.]; coordonatori generali: Natalia Grîu, Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2020 – 99 p.
2. IACOB, LUMINIȚA. Comunicarea în context educative și didactic. În: Didactica pro..., 2004, nr. 2, p. 34-40
3. NACAI, LILIA. Stiluri de comunicare pedagogic – repere teoretico-aplicative Lilia Nacai // Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective: Materialele Conf. Șt. Intern., Ed. a 2-a, 22 oct. 2021 – Bălți: [S. n.], 2021. – P. 263-267. – ISBN 978-9975-50-269-6 (PDF).
4. VOICA C. Exigențe psihologice în exercitare a profesiei didactice. In: Psihologie, 2000, nr. 3-4, p. 135-143.
5. ЗЕМЛЯНСКАЯ, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников [Текст]: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.Н. Землянская. – М.: Юрайт, 2015. – 507 с.
6. КИРНАРСКАЯ, Д.К., Тарасова, К.В., Киященко, Н.И., Цыпина, Г.М. [Текст]: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. / Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасова, Н.И. Киященко, Г.М. Цыпина // Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
7. КОДЖАСПИРОВА Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь [Текст]: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: И.; М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
8. ХАЗАНОВ, П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик»: на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью [Текст]: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Хазанов Павел Абрамович. – Моск. пед. гос. ун-т. – М2006. – 51 с.

**AURELIU BUSUIOC AND THE ESTABLISHMENT
OF THE NOVEL MODEL FOR THE CHILDREN
AURELIU BUSUIOC ȘI ÎNFIINȚAREA MODELULUI
POVESTIREA PENTRU COPII**

**Alina COJOCARI, PhD Student,
Alec Russo Balti State University**

Abstract. *In the space of literature from Bessarabia, Aureliu Busuioc's prose launched several novel narrative models, such as: epistolary novel, allegorical novel, confession novel, satirical-parodic novel and so on. The image of childhood was approached with special refinement and artistic ability in the collections *The Adventures of Natafleacă* (1961) and *The New Adventures of Natafleacă* (1978), but resumed with originality in the novel *When the grandfather was a nephew...* (2008). The analysis of the narrative system in the novel *When the grandfather was a nephew...* signals, on the one hand, that the writer Aureliu Busuioc was trying to provide a model of the story for children and adolescents, through retrospection in the plan of the adventure of the grandfather's past, who had been a nephew before reaching old age; but, on the other hand, it problematizes the very idea of a novel whose diegetic narrative structure doesn't want to impress through the complexity of characters but through simplicity of Nic and Madalin. Thus, the text offers openness to adventure and travel, as a metaphor for life, knowledge and overcoming one's own condition. The journey in the history of the grandfather, but also the adventure in the present plan, reveals the perspective of self-knowledge, developed extensively in the novel of formation or initiation. Moreover, the novel *When the grandfather was a nephew...* illustrates a pattern not only in the literary content. From a didactic, ethical perspective (or, the text for children has implicitly this aim), it challenges the reader to discover himself through reading, just as the grandfather's logbook has become for Nic a myth of aspirations for the truth.*

Key words: *Children's story, adventure novel, training novel, travel, retrospection, narrative system, character, frame space*

Activitatea prozatorului Aureliu Busuioc își masca finalitatea sub expresia plină de finețe a ironiei. Nevoia nedeclarată de a inventa sau reinventa un model era originară în istoria literaturii din Basarabia, pe de o parte, dar și în aspirația prozatorului de a construi o imagine sincronizată cu spiritul literar general românesc. Aplicând, în acest sens, o teorie lansată de Mircea Martin despre „complexele” literaturii române la opera lui Aureliu Busuioc, vom constata că reorientările direcțiilor românești introduse de Busuioc în spațiul basarabean sunt motivate de psihologia unor „complexe”. Este cât se poate de evident *complexul ruralității* pe care încearcă să-l depășească Busuioc prin configurația personajului și spațiului citadin. La fel de expresiv este *complexul întârzierii* și cel al *începutului continuu* care-l plasa pe scriitorul anilor '60-'70 ai secolului trecut veșnic la un început de drum. Într-un context mai larg, cel al literaturii române, Mircea Martin remarca: „Reluarea de la capăt, reșezarea în punctul de plecare implică nemulțumire față de ceea ce s-a făcut, dar și precaritatea termenilor de referință, a unor puncte de coagulare a tradiției peste care nu se poate trece. E vorba, în

ultimă instanță, de absența unui clasicism adevărat” [Martin, 39]. Așadar, în lipsa unor termeni de referință edificatori pentru continuitatea literară, Aureliu Busuioc este original în literatura din Basarabia încercând, prin fiecare roman al său, să ofere un model, exemplare fiind romanul epistolar, romanul alegoric, romanul-confesiune, romanul satirico-parodic ș.a.

Aparent neobservată și prea puțin comentată, literatura pentru copii ocupă un loc special în activitatea lui Aureliu Busuioc. Debutul scriitorului stă sub semnul copilăriei (placheta de versuri pentru copii „La pădure” 1955). Revine periodic la imaginea inocenței în „Aventurile lui Nătăfleată” (1961), „Întâmplări cu Nătăfleată” (2003), „Marele rățoi Max” (2006), „Vizavi de vizavarză” (2010), dar o singură dată scrie un roman pentru copii „Când bunicul era nepot...”, apărut în 2008. De fiecare dată, Busuioc miza pe poanta umoristică pentru a-și sensibiliza cititorul. Mai mult, critica literară nu a acordat atenție romanului „Când bunicul era nepot...”, chiar dacă acesta are o vădită forță modelatoare. De ce prozatorul a debutat și a scris, mai ales spre sfârșitul vieții, pentru copii și adolescenți? Nu e aceasta o încercare de a educa gustul cititorului în formare? A fost motivat de sinceritatea nepoțicăi Sanda? Și mai ales, nu urmărirea scriitorului să fie inclus (așa cum s-a întâmplat după apariția romanului) în programa școlară și auzit, în sfârșit, de interpretul de literatură?

Nevoia de a scrie despre și pentru copii vine din înțelegerea vieții ca o joacă serioasă, care se reflectă deseori în actul scrierii. Chiar jocul poetic al scriitorului e izvorât din inocență, așa precum e în „Monolog interior”: „Copilăria mea în poezie, / cu necuvintele ce le mai îngân, / nu cred și cred în ziua ce-o să vie / ca să mă-ntorc la voi copil bătrân”. A urmări să faci literatură pentru copii înseamnă a învăța să-ți surprinzi cititorul, să-l șochezi, fără a subestima reacția acestuia. Fără îndoială, literatura pentru copii își schimbă direcția, pentru că nici familia modernă nu mai e una perfectă, alcătuită din Alba ca Zăpada și cei șapte pitici. Pentru Aureliu Busuioc miracolul copilăriei este aventura, dorința de a explora lumea, mai ales că Nic și Mădălin sunt la hotarul dintre copilărie și adolescență. Publicul textului pentru copii nu are, de regulă, gusturi formate și nici termeni de comparație, urmărind mai degrabă fabula cărții. Este clar că scriitorul urmărea să-și educe cititorul, mai ales într-o epocă a exploziei de informație și a confuziei privitoare la valoare și nonvaloare. Naratorul comunică indirect cu cititorul, printr-o narațiune la persoana I, permițându-și să-i dezvăluie intimități sau să-l invite la dialog: „mama, cu o nuielușă de liliac în mână (n-ați gustat niciodată așa ceva?), încerca să mă prindă ca să-mi explice a nu știu câta oară de ce nu-i frumos să arunc cu bolovani în curcanul cela înfoiat și prost din curtea vecinului...” [Busuioc, 5]. Interogația are miza de a provoca amintirile cititorului, invitându-l la o lectură participativă. Naratorul, care e personajul-copil Nic, va oferi explicații lectorului: „Dacă în povestire veți descoperi unele goluri sau prisosuri, vă rog să le puneți pe seama lipsei de informații, pe de o parte; pe de alta – pe seama grijii pentru păstrarea secretului de stat!” [Busuioc, 94] sau îi va prezenta mărturisiri ca unui prieten: „Când ieșirăm din sala de festivități a Comandamentului trupelor de grăniceri, nenea Mihai în uniformă de paradă, mama și tanti Zica cu brațele pline de flori, iar noi doi în costume special cumpărate pentru această solemnitate (între noi fie vorba, păream niște chelneri!), soarele era în zenitul unui august la fel de fierbinte ca și celelalte luni ale verii” [Busuioc, 109]. Intimitatea pe care o are personajul-narator cu cititorul său derivă chiar din intenția auctorială de a-și educa cititorul.

De fapt, dialogul cu cititorul a fost urmărit de prozatorul Aureliu Busuioc nu numai în textul pentru copii. Motivând pactul scriitorului cu cititorul, evident mai ales în romanele lui Busuioc de după 1990, criticul Ana Bantoș formula o concluzie pertinentă: „Romanele lui Aureliu Busuioc au apărut din dorința autorului de a se confesa, de a-i comunica cititorului său o anumită experiență, dar și pentru a-și împărtăși neliniștile în legătură cu vulnerabilitățile spirituale, culturale sau care țin de memorie. Am putea spune că are loc trecerea de la o logică a creației sau a expresiei la o logică ce ține de receptare, de interpretare. Cultivând ironia, estompând granițele dintre realitate și ficțiune, autorul invită cititorul să participe la aventura scrierii” [Bantoș, 125, 126]. Într-o anumită măsură, romanele scriitorului Aureliu Busuioc sunt expresia unei experiențe trăite, a unei atitudini față de realitate. Martor al unei epoci brăzdate de evenimente dramatice, preocupat de destinul ființei umane, Busuioc se străduiește să facă din romanele sale adevărate documente literare. Dorința scriitorului de a se confesa este urmărită de către cercetătoarea Ana Bantoș mai ales în romanele „Pactizând cu diavolul” și „Lătrând la lună”. Având în vedere insistența și invitația repetată la dialog, am putea deduce că aceasta este o particularitate a stilului lui Aureliu Busuioc sau, deloc surprinzător, o trăsătură a generației șaizeciste care simțea că gustul estetic al cititorului se tocise în negura timpului. În susținerea celei de-a doua ipoteze, amintim numai de nuvela „Samarieanca” de Ion Druță în care scriitorul apelează la simțul moral al cititorului său: „Eu aș fi vrut să te întreb, dragă cititorule... Ajunși fiind la această mare tristețe, ce-ai așeza tu într-o mănăstire rămasă pustie? O școală? Un spital pentru copii? Un ocol silvic? Știu eu...” [Druță, 287]. Ca și Aureliu Busuioc, Ion Druță e marcat de istorie și, se pare, vrea să refuleze povara memoriei, încercându-l emoțional pe cititor, prin repetate intervenții: „Și nu mi-ai mai spus, iubite cititorule, cum ai rându-i tu o fostă mănăstire, fie ea și pustie, fie ea și ponegriță, fie ea și cutremurată? Cu ce crezi că i-ar fi șezut bine? Cu un muzeu de artă țărănească? Cu un sanatoriu pentru cei bolnavi de plămâni? Cu un centru de studiere a ținutului natal? Hai, bine ar fi fost să fie așa cum zici, numai că noi trăim pe un petic de pământ unde niciodată nu știi la ce să te aștepți...” [Druță, 293]. Prin urmare, pentru Aureliu Busuioc, de altfel ca și pentru alți scriitori din Basarabia, literatura nu e orgoliu sau un refugiu, ci mai degrabă o formă de comunicare plină de naturalețe care urmărește sensibilizarea lectorului. Revenind la proza pentru copii, dialogul cu potențialul cititor e și mai necesar, limbajul amical, confesiv, reușind să captiveze tânărul explorator al lumii literare.

Anulând hotarele dintre specii, în cheie modernă, Aureliu Busuioc propune cititorului un roman, care e mai degrabă o povestire. Romanul „Când bunicul era nepot...” este povestirea unei aventuri. Fenomenul recunoașterii unei povestiri drept un roman este cunoscut și în afara limitelor literaturii din Basarabia, cauzalitatea vizând fie intenția editorului, fie obiectivul scriitorului, așa cum constata Bernard Valette în lucrarea „Romanul. Introducere în metodele și tehnicile moderne de analiză literară”: „Se pare că ne aflăm în fața unei opțiuni comerciale a editorului care cunoștea efectul mediatic al fenomenului de „roman”, mai puțin respingător pentru cititorii contemporani (mai ales dacă volumul este însoțit de o supracoperta seducătoare) decât locușiu-neia „povestire filozofică”! În sfârșit, autorii înșiși când dau numele de roman unora din operele lor mai degrabă descriptive sau metaforice decât narrative, nu caută oare să folosească sau chiar să abuzeze de obiceiurile culturale care induc un tip de lectură specific și stereotip?” [Valette, 24]. Așadar, indiferent de faptul că numele de roman a

fost dat de editor sau propus de autor, textul narativ are ca intenție aventura povestirii, tehnică specifică acestei specii literare – romanul.

Acțiunea în romanul „Când bunicul era nepot...” are loc vara la vila pe care a cumpărat-o bunicul de cum a ieșit la pensie. Personajele narațiunii sunt relativ puține: Nic (personajul-narator), bunicul, mama Lavinia, tatăl Andrei, Mădălin, nenea Mihai, tanti Zica, Cleopatra (colega de clasă și obiectul celor mai tănuite sentimente ale lui Nic și Madi), domnul Bodrac, cățelul Ricky, contrabandistul Veaceslav Bortă, trupele de grăniceri. Ispitiți de jurnalul bunicului, Nic și Mădălin pleacă de acasă în marea aventură a vieții lor. Îndrumați fiind de o busolă și un fragment dintr-o hartă descoperită de Mădălin în scorbura unui tei, copiii ajung cam la doisprezece kilometri de grăniceri, spre satul Opăriți, unde vor descoperi, contrar așteptărilor, un depozit de țigări. Din naivitatea lui Mădălin care a lovit bârna de la intrare, copiii vor rămâne în lutăria secretă. Cățelul Ricky va merge să anunțe locul dispariției celor doi copii, dar, între timp, aceștia vor fi descoperiți de adevăratul contrabandist. În final, cei doi sunt salvați și răsplățiți cu medalii pentru *vitejie și vigilență grănicerească*, dar visul lor de a continua aventura cunoașterii nu se încheie: ei sunt hotărâți să descopere în apele Prutului o navă interplanetară.

Nic și Mădălin sunt doi copii formați în mediul urban, care-și petrec vacanța în acest spațiu idilic. În încercarea de a elibera intrarea din peșteră, Mădălin renunță la curaj: „[...] la un moment dat Madi îmi întinse palmele ca să arate că sunt pline de bășici și cu unghiile tocite... N-am îndrăznit să le cercetez și pe ale mele...” [Busuioc, 75]. Se pare că Aureliu Busuioc plasticizează imagini ale personajelor care se oglindesc, în spiritul unei alte epoci, la personajele universale ale „Amintirilor din copilărie”. Spre deosebire de copilul lui Ion Creangă, care a putut îndura râia căprească și pedeapsa mătușii Mărioara, protagonistul lui Busuioc e mult mai sensibil. Chipul Smărăndiței, „o zgâtie de copilă ageră la minte și așa silitoare de întrecea mai pe toți băieții și din carte, dar și din nebunii” [Creangă, 12], este oglindit în imaginea Cleopatrei al cărei avantaj e doar frumusețea, și mai puțin istețimea: „[...] la una dintre primele lecții de algebră, poftită de domnul profesor să citească de pe tablă ecuația $8-X=6$, Cleo a răspuns imediat: *opt minus ori egal cu doi*, făcând toată clasa să se desfacă de răs...” [Busuioc, 52]. Este o imagine inversată în plan valoric, Smărăndița era admirată pentru că era fata popii și era prima la învățătură, Cleo e admirată pentru frumusețea și naivitatea ei. Imaginea mamei și a bunicului sunt o reflecție a Smarandei și a bunicului David din romanul crengian: „- Unde-o fi, împelițatul, parcă a intrat în pământ, se plânge ea bunicului. De-ar ști câtă dreptate are! - Mai lasă-l și tu, face bunicul împăciuitor, îl aud sorbind din cafeaua fierbinte. Copil, ce vrei! Parcă tu ai fost mai cu moț la vârsta lui?” [Busuioc, 6]. Desigur, obișnuințele și profilul unui bunic și al unei mame din mediul urban sunt altele decât în proza crengiană (bunicul bea cafea, mama urmărește reviste de modă), dar esența conflictului dintre generații rămâne aceeași: copiii văd lumea altfel și în universul lor existențial nu există griji și obstacole pentru a realiza chiar și cele mai năstrușnice aventuri.

Un aspect inedit al narațiunii din „Când bunicul era nepot...” este receptarea actului scrisului de către copii. Descoperind în podul casei un geamantan vechi, Nic și Mădălin vor citi cu multă curiozitate „Jurnalul de bord” al căpătanului TIMO BIZO, adică al bunicului care se afla la vârsta lor. Nic recunoaște că meseria scriitorului este echivalentă cu arta de a spune minciuni. Condamnând lipsa de sinceritate a verișorului

său, acesta constată: „Dar treaba lui, să mintă cât îi place, cred că are să se facă scriitor...” [Busuioc, 16]. Copiii cunoșteau că bunicul avea publicate vreo două cărțuții, dar nu au admis că și jurnalul descoperit ține de lumea fictivă, de aceea s-au lăsat absorbiți de plăcerea lecturii: „Eram gata amândoi să facem nebunia de a ne urca în pod după „Jurnalul No.2”, și poate chiar am fi făcut-o, dar ceasul arăta orele cinci de dimineață, și, în clipele acelea de liniște absolută, scârțâitul scării ar fi ridicat toată casa în picioare” [Busuioc, 26]. Desigur, intenția auctorială este de a ispiți tânărul cititor să descopere arta lecturii, or, Busuioc a fost martorul unei epoci în care lectura nu mai era punct de interes pentru tânărul în formare. Modelând gustul copilului, putem schimba o întreagă direcție socială. Scrisul poate fi atât de convingător, încât să-ți dezvolte imaginația și creativitatea într-un mod pe care nu-l poate face o altă artă: „Descrierea portului Brăilei era atât de viu așternută pe hârtie, încât Madi ceru s-o citim de două ori” [Busuioc, 28]. Influența lecturii asupra naturii umane poate fi puternică, suficientă pentru o motivație intrinsecă de a descoperi tainele universului. Spre finalul romanului, atunci când găsește jurnalul în camera lui Nic, bunicul formulează efectul fantezist pe care-l poate avea lectura: „- Puteau să-și mintă colega cum ne-au mințit pe noi... Am găsit în camera lui Nic un lucru interesant. Un caiet de-al meu. Din copilărie... Un așazis roman... Niște fantezii cum poți afla în mințile oricărui copil de vârsta lor. Îl păstram ca amintire a unei copilării destul de fericite... - Aventuri? - Da... Scris la persoana întâia. Cum am fugit de acasă ca să mă fac marinar... Dacă s-au luat după el, cred că lucrurile pot fi complicate... [Busuioc, 102].

În concluzie, romanul „Când bunicul era nepot...” de Aureliu Busuioc oferă deschiderea spre aventură și călătorie, ca o metaforă a vieții, a cunoașterii și depășirii propriei condiții. Călătoria în istoria bunelului, dar și aventura din planul prezentului, revelează perspectiva autocunoașterii, dezvoltată pe larg în romanul de formare sau inițiere. Mai mult, este cât se poate de evidentă încercarea prozatorului de a oferi un model al povestirii pentru copii care ar modela gustul cititorului neinițiat, așa cum observa Nicolae Bilețchi încă în 1984 în „Romanul și contemporanietatea”: „Încercările de renovare a epicului n-au putut să pornească din alte imbolduri, decât din acela de a sonda mai în adâncuri dimensiunile personalității umane...” [Bilețchi, 87]. Așadar, Aureliu Busuioc reușește să sondeze psihologia tânărului în formare, a cărui mijloc de comunicare și explorare a lumii este lectura și aventura. Pe de altă parte, proza lui Busuioc profilează copilul din mediul urban pentru care misterul din spațiul rural este ispititor. Revenind la imaginea copilăriei, Aureliu Busuioc exprimă dorința umană firească de a reveni în acest spațiu al viselor și de a rămâne, în esența spiritului, copil etern!

Bibliografie:

1. BANTOȘ, Ana, *Regăsirea de sine în literatura basarabească: flux și reflux (V) Aureliu Busuioc. Pactul scriitorului cu cititorul*, în *Limba română* nr. 1 (261), ianuarie – februarie 2021, Chișinău, 117-126 p.
2. BILEȚCHI, Nicolae, *Romanul și contemporanietatea*, Chișinău, Editura Știința 1984, 304 p.
3. BUSUIOC, Aureliu, *Când bunicul era nepot...*, Chișinău, Editura Cartier, 2018, 112 p.
4. CEANGĂ, Ion, *Amintiri din copilărie*, București, Editura Humanitas, 332 p.

5. Druță, Ion, *Scrieri. Volumul I*, Chișinău, Editura Literatura artistică, 1989, 536 p.
6. MARTIN, Mircea, G. *Călinescu și „complexele” literaturii române*, postf. Nicolae Manolescu, Pitești, Editura Paralela 45, 2002, 212 p.
7. VALETTE, Bernard, *Romanul. Introducere în metodele și tehnicile modern de analiză literară*, trad. de Gabriela Abăluță, București, Editura Cartea românească, 1997, 155 p.

**MODERN TEACHING STRATEGIES INTERACTIVE TEACHING
METHODS OF TEACHING – LEARNING – EVALUATION
STRATEGII DIDACTICE MODERNE. METODE INTERACTIVE
DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE**

**Elena Ramona CENUȘE, PhD Student,
Ion Creanga Pedagogical State University**

***Abstract:** The evolution of society as a whole, the evolution of the sciences as the engine of its development could not take place without the changes of approach in the education sciences. As a result, science and the art of teaching others, teach them to learn, but above all to instil love for knowledge followed and at the same time devised the evolution of mankind. The sciences of education in their entirety but also separately, the principles and methods by which society at a certain moment of its evolution consider and accept to form the new generation (and not only) are the most conclusive expression of the vision of man and his future projection.*

***Key words:** didactics, strategies, learning, evaluation, teaching.*

De ce strategii interactive?

Imperativul calității în educație obligă la o reconsiderare a demersului educațional al profesorului, astfel încât strategiile didactice elaborate să fie centrate pe învățare și, respectiv, pe cel care învață. Pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor lor cognitive, afective și acționale, pentru a-l „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socio-profesional, este esențială construirea unor strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare. Astfel, li se va crea elevilor ocazia de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instrucționale și nu numai. Beneficiind de o îndrumare competentă, având suportul unor profesori care îi respectă și sunt interesați continuu de ameliorarea nivelului lor de achiziții și competențe, elevii vor avea posibilitatea să realizeze obiectivele învățării și să finalizeze cu succes această activitate. În plus, și șansele lor de reușită socială vor spori considerabil.

Strategiile didactice interactive promovează o învățare activă, implică o colaborare susținută între elevi care, organizați în microgrupuri, lucrează împreună pentru realizarea unor obiective prestabilite. Cadrul didactic plasează accentul nu pe rolul de difuzor de mesaje informaționale, ci pe rolurile de organizator, de facilitator și de mediator al activităților de învățare. Demersul didactic este conceput astfel încât nu îl mai are în centru pe profesor, ci pe elev. Rolul profesorului rămâne unul capital, însă, renunțând la vechile practici educaționale rigide și uniforme, el devine organizator al unui mediu de învățare adaptat particularităților și nevoilor beneficiarilor, facilitând

procesul învățării și dezvoltarea competențelor. Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare bazate pe strategii didactice, interactive, cadrul didactic oferă elevilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunța cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive.

Percepția cadrului didactic asupra elevilor suportă deci transformări radicale: imaginea elevului – receptor pasiv de informații, de cunoștințe „prefabricate” este înlocuită cu imaginea elevului activ, motivat să practice o învățare autentică, să-și formeze competențe specifice de procesare a informațiilor, de generare de noi cunoștințe, de aplicare a acestora în diferite contexte etc.

Ceea ce reprezintă un obiectiv fundamental al educației școlare – transmiterea, respectiv acumularea de cunoștințe – trece în plan secund atunci când se dorește promovarea, la acest nivel, a unei culturi a calității. Acum, accentul este plasat pe modul în care informațiile asimilate sunt prelucrate, structurate, interpretate și utilizate în situații variate. Astfel elevii dobândesc competențe solide, dar și încrederea că acestea se vor dovedi operaționale și le vor servi în mod autentic în diverse contexte de viață.

Strategiile didactice interactive au un rol determinant în activitatea instructiv-educativă, fiind prezente în toate etapele conceperii și realizării efective a acesteia:

- a. a proiectării, atunci când profesorul, raportându-se la celelalte componente ale procesului de învățământ (obiective, conținuturi, timp, forme de organizare etc.), elaborează strategia didactică optimă;
- b. în faza de desfășurare efectivă;
- c. a activității – strategia didactică devine un instrument concret care permite realizarea obiectivelor propuse;
- d. în faza (auto)evaluării, alături de alte componente ale procesului de învățământ, strategia didactică devine „obiect” al evaluării profesorului, apreciindu-se, în funcție de rezultatele obținute, calitatea, acesteia și gradul de corespondență cu finalitățile, conținutul, formele de organizare a procesului de învățământ. Implementarea unui sistem de management al calității în învățământul preuniversitar reclamă deci necesitatea organizării unui mediu de învățare stimulatив „interactiv”, care să faciliteze participarea elevilor la procesul propriei formări.

Strategiile didactice interactive au efecte formative evidente, aspect care nu exclude și posibilitatea manifestării unor limite ale acestora, în condițiile în care profesorul nu deține solide competențe de aplicare a acestora în practica educațională.

Practicile educative de predare activizantă și de stimulare a potențialului creativ al elevului/studentului se înscriu în dezideratele pedagogiei moderniste și postmoderniste, de cooperare și reflexie asupra învățării. Specific instruirii interactive este interrelația de învățare care se stabilește atât între elevi și profesori cât și între elev – elev. Munca activă și creativă a elevului are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de restructurare a ideilor, de regândire a gândirii, metacogniția. Însușirea strategiilor metacognitive are în vedere reflectarea din partea elevului asupra propriei identități, ca subiect al învățării, efectuând analize de nevoi și așteptări educaționale proprii intereselor sale, în concordanță cu particularitățile și posibilitățile cognitive, practice și efort intelectual și fizic de care dispune. Metacogniția presupune în plus analiza gradului de dificultate a sarcinilor de învățare și a strategiilor oportune de rezolvare eficientă a acestora.

Învățarea învățării – deziderat al educației postmoderniste – presupune interacți-vitate și creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicarea în sarcină și o atitudine metacognitivă de învățare și cunoaștere precum și interesul de a te perfecționa continuu. Atitudinea activă și creatoare a elevilor este o consecință atât a stilului de predare al profesorului cât și a obișnuinței elevului **de a se raporta la sa**. Prin felul în care solicită răspunsuri la o problemă, prin felul în care organizează activitățile de informare și de formare ale elevilor/studentilor, prin accentul pe care îl pune pe dezvoltarea proceselor cognitiv-aplicative etc., profesorul influențează comportamentul activ și creativ al elevului.

Rolul strategiilor didactice interactive în procesele de predare, învățare, evaluare. Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării. În elaborarea acestui plan de lucru, profesorul ține cont de o serie de factori care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare/învățare/evaluare, variabile ce țin de elev, de curriculum, de organizația școlară și chiar de profesorul însuși. Important este ca profesorul să prevadă implicarea elevilor în realizarea acestui plan de lucru, în calitate de subiecți activi ce contribuie la construirea propriei cunoașteri.

Strategia didactică – în viziune postmodernistă – devine astfel rodul unei parti-ci-pări colaborative desfășurate de profesor împreună cu elevii, aceștia completând planul de lucru cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. Astfel, aceștia pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tutu-ror factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând către asigurarea învățării.

Și nu orice învățare, ci una temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și cu nevoile elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în pro-cesul constituirii propriilor înțelegeri. În acest sens, Ioan Cerghit subliniază faptul că „strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru.” (2002, p. 273). El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc:

- „mod integrativ de abordare și acțiune”;
- „structură procedurală”;
- „înlănțuire de decizii”;
- „o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare” (Idem. p. 274)

Același autor privește strategiile didactice ca:

- „adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristi-că, algoritmică, factual-experimentală etc.);

- „opțiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeeleor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”;
- „mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date” (1983, p. 59); **Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate**, adaptându-se la situațiile și condițiile apărute spontan. Această restructurare adaptativă depinde, în mare măsură, de creativitatea, de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. (2002) – Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Editura Aramis, București.
2. CERGHIT, I. (2004) – Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași, 2004.
3. CERGHIT, I., NEACSU, I., NEGRET, I., PANISOARA, I.O. – Prelegeri pedagogice. Editura Polirom, Iași.
4. CRISTEA, S. (2000) - Dicționar de termeni pedagogici. Ed. D.P., București.
5. CRISTEA, S. (2005) – Teorii ale învățării. Modele de instruire. Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

**THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE TEACHER –
STUDENT RELATIONSHIP AT THE MUSICAL INSTRUMENT CLASS
IN THE COLLEGE OF MUSIC
ASPECTUL PSIHOLOGIC AL RELAȚIEI PROFESOR – ELEV LA CLASA
DE INSTRUMENT MUZICAL ÎN COLEGIUL DE MUZICĂ**

**Rodica ESIPCIUC, Violin Teacher,
Musical Pedagogic Collage, Balti**

***Abstract.** The psychological aspect of the teacher-student relationship comes to complete the vast horizon of knowledge of the teacher of musical instrument, being a useful element in the difficult work with the disciple and the honing of the artistic abilities of the instructor. Of great importance are the psychic and behavioral phenomena, the article elucidating the processes of knowledge, training and interpretation. The concern of the education and the teacher of the musical instrument is to refine the negative features and to activate the positive ones.*

***Key words:** Transformation, knowledge, performer, mentor, psychological relationship.*

Studiul instrumentului muzical reprezintă un proces complex de instruire și educație socială, în cadrul căruia se realizează interferența a două personalități distincte: profesor și elev. Asimilarea cunoștințelor și deprinderilor de interpretare este determinată efectiv de atmosfera generală a clasei, de succesele și insuccesele elevilor, de relațiile lor cu profesorul și de cele dintre ei, de autoritatea îndrumătorului și de concepția sa psiho-pedagogică. Persuasiunea profesorului de instrument se răsfrânge asupra elevului numai dacă în relația dintre ei există o ambianță favorabilă desfășurării

orelor de curs. În timpul lecțiilor și mai ales în perioada premergătoare evoluțiilor în public ale elevului, mentorul aplică și metoda psiho-terapeutică, necesară creării unei stări sufletești adecvate momentului artistic respectiv.

La formarea completă și armonioasă a tânărului instrumentist, profesorul pornește de la cunoașterea lui sub toate aspectele. Cunoașterea elevului presupune o îndelungată observare din partea profesorului, a datelor lui native, a înzestrărilor sale muzicale, a temperamentului și caracterului său. În descoperirea personalității discipolului, profesorii de instrument muzical apelează la cele mai noi cunoștințe din domeniul pedagogiei și psihologiei.

În perioada dificilă a adolescenței, profesorul este un fin observator al schimbărilor ce se petrec la nivel psihologic și descoperă ce pierde și ce câștigă elevul prin maturizare și adaptare. Profesorul care lucrează individual cu elevul are posibilitatea să descifreze adevărata realitate psihică și chiar unele forme imprevizibile ale elevului. În cadrul acesta se petrece un dublu proces – de cunoaștere a elevului de către profesor și o autocunoaștere pe care o realizează elevul. Aici este important pentru pedagog, faptul de a reuși să-l facă pe elevul său să se cunoască pe sine, unul din lucrurile cele mai importante pentru reușita în carieră.

Clarificându-i elevului calea pe care o are de urmat în scopul desfășurării sale artistice, profesorul ține cont de dificultatea că tânărul instrumentist nu-și cunoaște sinele și nici capacitățile sale creatoare. Bazându-se pe încrederea sădită în decursul anilor de lucru cu răbdare și migală, profesorul îl influențează în sensul dorit, făcând apel la puterea lui de înțelegere a scopului propus, la receptivitatea sa la tot ce este nou, la dorința sa de asimilare și de afirmare. Aflându-se pe calea transformării, devenirii și cristalizării personalității sinelui, ambii parteneri, profesor și elev, învață împreună, descoperă noul și lucrează creator. Pe parcursul educației instrumentale, profesorii cu experiență nu se mărginesc numai la cunoașterea pasivă de a învăța muzica, ci și de a o interpreta și audia.

În lucrarea sa „Principii de didactică instrumentală”, M. D. Răducanu afirmă că „prin interpretare artistul instrumentist realizează un act personal de creație, în care aspectele obiectiv-subiectiv depind în mare măsură de pregătirea sa” [3. p. 90].

O creație interpretativă este o activitate complexă, ce se desfășoară în patru etape:

I. Pregătirea;

II. Incubația;

III. Iluminarea;

IV. Verificarea sau realizarea.

Prima etapă *pregătirea* constă în decartarea lucrării, care presupune cunoașterea compozitorului respectiv, a epocii în care a trăit și a creat, a stilului, a tot ceea ce depinde de formă, construcție; structură, frazare, dinamică, precum și de aplicatura folosită în realizarea imaginii sonore finite, această imagine trebuind să se contureze în mintea interpretului.

În faza a doua, a *incubației* are loc prelucrarea datelor cu care elevul a luat contact în prima etapă. Surpriza este că după perioada de incubație, elevul-interpret va observa că unele dificultăți întâmpinate în procesul de asimilare, vor fi deja rezolvate.

Perioada a treia de *iluminare* este acea etapă, când elevul deja descoperă imagini și sensuri noi ale muzicii pe care a abordat-o.

A patra etapă *verificarea sau realizarea* este ultima, în care comparăm ceea ce noi am realizat cu imaginea propusă inițial. În procesul materializării sonore a compoziției, interpretul va fi mai întâi receptor-individ în psihicul căruia se declanșează configurația structurilor, imaginile, semnificațiile și sensurile, pe care el le transformă, le caracterizează printr-o nouă structură, imagine și sens, și, în calitatea sa de emițător, le transmite ascultătorului.

Referitor la procesul interpretării, afirmațiile lui I. Gagim atestă faptul că în psihicul interpretului receptor are loc modelarea compoziției astfel, încât aceasta, recreată, va reprezenta o imagine interpretativă personală, paralelă cu cea inițială, îmbogățită cu diverse caracteristici individuale. În ceea ce privește interpretarea – moment în care artistul se transformă în emițător al sintagmelor compozitorului prin prisma propriei personalități – aceasta trebuie să fie ireproșabilă din punct de vedere tehnic și deosebit de convingătoare sub aspect artistic. Totală și autentică redare a conținutului muzical se va răsfrânge asupra ascultătorului, care, la rândul său, va proiecta gândurile, trăirile și lumea sa operei de artă, va descifra „evenimentele sonore care se produc în muzică devenind pentru sufletul său o necesitate vitală” [4, p. 89].

În privința relațiilor psihologice, ce se întâlnesc între profesor și elev la lecțiile de instrument muzical s-au stabilit trei tipuri de bază, ele aflându-se cel mai frecvent în formă combinată.

Primul tip de relație psihologică dintre profesor și elev este cel *autoritar*. În acest caz profesorul dictează elevului întreg comportamentul său și față de instrument și în colectivul din care face parte. În această relație, scopul propus este atins relativ rapid, indicațiile ce pornesc de la îndrumător se dau sub formă de ordine, sentimentele elevului și starea lui emoțională fiind strivite de personalitatea acestuia. Această colaborare poate determina un nivel ridicat profesional, însă interdependența celui îndrumat, individualitatea sa creatoare va avea de suferit, experiența profesorului devenind mai puțin eficace.

Al doilea tip de relație psihologică întâlnită între cei doi parteneri de lucru este *cel pasiv*. În astfel de condiții lecția este lipsită de interes, profesorul cere elevului numai repetarea pasajelor și apoi trece mai departe. Puținele observații care se fac la astfel de ore, nu sunt suficiente pentru aprofundarea cântului instrumental. Tempoul de dezvoltare a elevului este foarte lent, calitatea și disciplina muncii lasă de dorit, execuția este mai mult mecanică, iar gândirea muzicală aproape inexistentă. Lipsind îndrumarea și controlul din partea profesorului, elevului nu-i rămâne decât să-și activeze singur impulsul creator.

Al treilea tip de relație psihologică este cel *de democrație*, fiind cel mai aplicat și cel mai prețios, căci oferă condiții optime desfășurării cu succes a activității. Păstrând raporturi democratice cu elevul, profesorul îi dezvoltă celui educat propriile însușiri, fără a-l constrânge în nici un fel. La o astfel de clasă disciplina este riguroasă, ea reglându-se ca de la sine, iar randamentul muncii se face simțit încă de la primele lecții. Relația democratică presupune știința/puterea ca și posibilitatea de transpunere a profesorului în lumea interioară a discipolului, pentru a putea înțelege cât mai bine, așa cum se vede elevul pe el însuși. Pentru ca această relație democratică să fie eficientă, este bine ca lumea interioară a elevului să se conjuge armonios cu intențiile profesorului, pentru a-și putea alege cu exactitate sistemul de lucru cel mai potrivit formării și realizării sale de artist.

Viața afectivă și viața cognitivă sunt fenomene inseparabile, deoarece în orice domeniu, se presupune existența unui minim de sentimente, de înțelegere și invers. Indiferent de domeniul de activitate este necesar un volum important de psihologie cognitivă pentru obținerea de performanțe profesionale. Instruirea joacă un rol important doar împreună cu talentul, aptitudinile, motivația, sensibilitatea, creativitatea, expresivitatea.

Pregătirea solistică, determină profesorul de instrument de a întări siguranța de sine a tânărului, de a înarma elevul cu forța care este cerută în actul scenic, acolo unde el rămâne singur cu muzica pe care trebuie să o transmită cât mai convingător.

În concluzie, menționez faptul că relația profesor – elev prezintă un proces complicat, în care factorul decisiv este însușirea cunoștințelor, formarea abilităților, capacităților, aptitudinilor pedagogice. Este necesar ca profesia de interpret să fie învățată ca oricare altă profesie care implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri profesionale. Iar manifestarea măiestriei artistice e direct proporțională cu atingerea sarcinilor pedagogice. Doar atunci când această componentă nu este neglijată și este consolidată, perfecționată, este posibilă formarea unor personalități armonioase.

Bibliografie:

1. ABRIC, J. C. *Psihologia comunicării*, Iași, Ed. Polirom, 2002, 208 p.
2. BENTOIU, P. *Imagine și sens*, București, Ed. Muzicală, 1971, 260 p.
3. CIOBANU, O. *Comunicare didactică*, A.S.E., București, 2003, 132 p.
4. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași, 2003, 276 p.
5. GAGIM, I. *Muzica și filosofia*, Editura Știința 2009, 169 p.

DEVELOPMENT OF TECHNICAL SKILLS AND THE ORGANIZATION OF INSTRUCTIVE-ENTERTAINING EXERCISES IN THE PIANO STUDY PROCESS DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR TEHNICE ȘI ORGANIZAREA EXERCIȚIILOR INSTRUCTIV-DISTRACTIVE ÎN PROCESUL STUDIULUI LA PIAN

**Viorica SPÎNU, Piano teacher,
Ciprian Porumbescu Republican High School of Music, Chisinau**

***Abstract.** This article describes a series of exercises and the ways of their use in teaching process.*

***Key words:** exercise, legato, Chopin's formula, gamma, thirds, quint.*

Dezvoltarea abilităților tehnice, fiind o activitate multilaterală, este indispensabilă de sistemul de formare pianistic. Cuvântul „tehnica” provine din greaca „TECHNE” și semnifică Arta, măiestrie.

În ziua de astăzi profesorul contemporan dispune de un bogat material metodic pentru elevii de toate vârstele, pentru a dezvolta și a menține agilitatea degetelor la nivelul dorit. Este recomandabil de început exercițiile odată cu primii pași făcuți în studierea instrumentului.

Exercițiul „Pașii”: se „pășește” cu un deget pe fiecare clapă cu fiecare mână în parte, spunând denumirea notelor și a octavelor. Se lucrează asupra mișcării mâinii și a degetului.

Exercițiul „Curcubeul” – se cântă din mijlocul claviaturii spre margine, „desenând” cu mâna un „curcubeu”. Pentru a cointeresa elevul, se pot folosi versurile:

„Beu curcubeu, Roșu e al meu,
Galbenul al holdelor, Albastrul al zărilor.”

Exercițiul „Legato”: se cântă în sus și în jos câte 2, 3, 4 și 5 sunete. Este important să fie verificarea auditivă și flexibilitatea poignet-ului. Se lucrează de la început cu două degete – 2-3; 3-4; 1-2; 4-5, ulterior 2-3-4; 1-2-3; 3-4-5; 1-2-3-4; 2-3-4-5; 1-2-3-4-5.

Legato se exersează pe două sunete cu următoarele cuvinte: „Mărioara cea isteată, se scoală de dimineață, se spală pe ochi și față și se mai dă cu rujeață.”

Exercițiul „Formula lui F. Chopin”: mâna se pune pe notele mi-fa# -sol#-la#-si și ia cea mai naturală poziție, unde degetele 1 și 5 sunt pe clapele albe și sunt în rolul de pârghii, iar degetele 2, 3, 4 pe cele negre, ce formează cupola mâinii. Fiecare pereche de degete „pronunță” ritmul versului îndrăgit.

G. Neigauz, pianist și pedagog, consideră această poziție a mâinii cea mai naturală, care favorizează studiul instrumentului. Cu această formulă este necesar de început metodologia predării pianului.

Exercițiul „Gama”.

Studiul gamei se începe cu interpretarea consecutivă a notelor în ascensiune, care se cântă cu aplicatura 1-3 și 1-4 m.d.; 3-1, 4-1 m.s. Acest exercițiu va permite exersarea trecerii degetului 1 pe sub palmă. Profesorul va insista asupra controlului auditiv din partea elevului, mișcarea uniformă la *legato* este condiția principală.

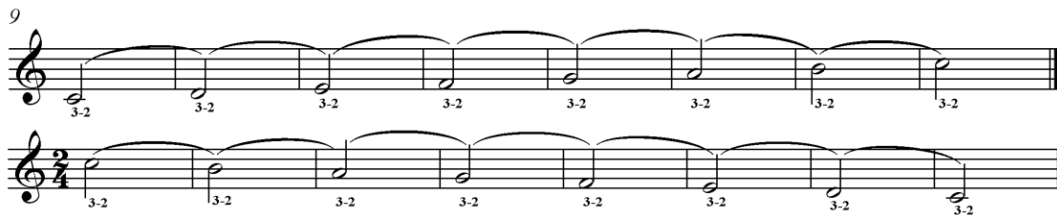
Exercițiul „Terțele” și „Cvintele”

Pregătind elevul pentru studiul acordurilor se interpretează exercițiul pe note duble. Se face cunoștință cu noțiunile noi. Exercițiul se interpretează pe notele gamei în sus și în jos pe intervalul de terță cu degetele 2/4; 1/3; 3/5.

De asemenea, se cântă și cu degetele 1/5 pe intervalul de cvintă.

Inițial poate fi exersată mișcarea poignet-ului pe capacul pianului sau pe masă, verificând distanța între degete. În timpul interpretării se atrage atenția la concordanța (sincronizarea) degetelor.

Exercițiu la *legato*. Se exersează cu degetele 3-2 cu m.d. și m.s. pentru a spori flexibilitatea poignet-ului.



Exercițiul „Trison”. Interpretarea acordurilor pentru mâna copilului este destul de dificilă. Dacă terțele și cvintele se interpretează fără mari dificultăți, interpretarea acordurilor cere o pregătire mai îndelungată, până mâna se va obișnui cu mișcarea respectivă. De aceea, trisonul este mai bine de interpretat pe octave, trei trisonuri în sus și în jos pe octave. Din start se exersează mișcarea mâinii prin săritura peste octavă.

Exercițiul „Arpegiu”. Interpretarea arpegiilor din trei sunete nu provoacă dificultăți, aplicatura acordului corespunde aplicaturii arpegiului. La interpretarea lui se exersează mișcarea poignet-ului, atrag atenția la poziția mâinii și a cotului în momentul interpretării cu degetele 1 și 5. Studiind trisonul și răsturnările lui pas cu pas, introduc și arpegiu din patru sunete. La interpretarea acestui arpegiu voi verifica mișcarea întregii mâni.

Acestea sunt formulele și modulele principale pentru dezvoltarea agilității degetelor. Ele sunt prezente în studii și piese, abilitatea interpretării lor îi permite elevului începător să descifreze corect textul și să treacă cu brio de dificultățile lui.

Și încă o îndrumare, dată de H. Neihaus: „*Orice exercițiu eu îl recomand să fie studiat în toate modurile posibile: de la pp până la ff, de la largo până la presto, de la legatissimo până la staccato ș.a.m.d.*”

Aceste exerciții se interpretează pe tot parcursul studiului în clasele mici și mijlocii, permanent variind și perfecționând interpretarea lor, exersându-le cu o mai bună ordonare și claritate. Este foarte util de a inventa exerciții, reieșind din dificultățile lucrărilor interpretate. Un profesor cu experiență se va descurca cu brio la această sarcină, având ca scop inventarea exercițiilor cu pasajele dificile din studii și piese, ce îi va permite elevului o mai bună conștientizare a lucrării respective.

Tot în acest context, vreau să menționez importanța cunoașterii gamelor și arpegiilor, care vor fi studiate în primii ani de instruire. Spectrul tonalităților în primul an este destul de limitat, totodată repertoriul fiind selectat în tonalitățile cunoscute de elev. Pentru a spori interesului față de game, se pot da diferite denumiri, având ca scop caracteristica tonalității interpretate.

Sunt deosebit de atent ca în procesul lucrului să fie însușit principiul aplicaturii corecte, care unește gamele și arpegiile în grupe. Este foarte utilă interpretarea gamei cu fiecare mâna separat. Această sarcină este mult mai dificilă, decât interpretarea gamei cu ambele mâini. O atenție sporită va fi acordată mâinii stângi, care este mai puțin de sine stătătoare decât mâna dreaptă.

În continuare aş vrea să evidenţiez un moment problematic, care constă în schimbul degetul 1. Aici deschid nişte paranteze, cu ajutorul lui H. Neihaus, care scria că „noţiunea de trecerea degetului 1 sub palmă” se substituie psihologic cu „trecerea poignet-ului deasupra degetului 1”. Psihologic e mai uşor să treci mâna peste degetul 1, decât să-l pui sub palmă. Tot aici el propune un exerciţiu: cântând gama *do major* ne oprim pe sunetul *mi*, ţinând clapa apăsată. Următorul sunet *Fa* se cântă alternativ cu degetele 4 şi 1.

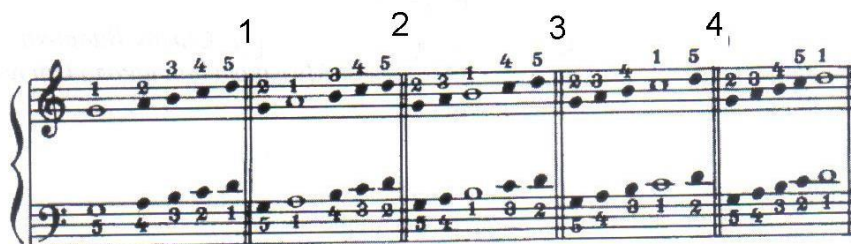
La fel, ne oprim pe treapta VII (nota Si), după care nota *do* se cântă la fel alternativ cu degetele 1 şi 5.



Încă un exerciţiu, propus de Neihaus, constă în faptul că sunt selectate sunetele gamei ce revin la schimbul degetului 1.



Un alt renumit pedagog şi pianist V. Safonov propune o alta variantă de studiu asupra acestei probleme de interpretare: în tradiţionalul exerciţiu cântat cu 5 degete, de schimbat ordinea degetelor prin deplasarea succesivă a degetului mare (degetului 1).



Acest exerciţiu va contribui la coordonarea şi independenţa degetelor şi va forma deprinderea motorică de trecere a degetului 1 fără a ştirbi din unitatea pasajului.

După ce vor fi studiate toate tonalităţile propuse, este necesar de a le repeta. Studiind repetat gamele, eu voi modifica în permanenţă sarcinile propuse spre executare, având drept scop interpretarea mult mai calitativă şi într-un tempou mai alert. Treptat forma de lucru asupra gamelor se modifică: se introduc accente, variante ritmice, nuanţe dinamice ş.a.

O atenție sporită necesită studiul arpeggiilor lungi, în care eu, în calitate de profesor, voi urmări unitatea liniei melodice. Rolul principal îl va avea degetul 1 care se va mișca lin și uniform pe sub palmă. Această sarcină în arpegii este și mai dificilă decât în game. Pentru a înlesni activitatea degetului 1, poignet-ul se va mișca în direcția arpegiului. Tempoul rapid nu este indicat pentru exersare, deoarece este necesară trecerea lină a mâinii. În acest caz atenția mea și a elevului va fi îndreptată spre touche-ul cu degetului 1, evitând accentul.

Pentru elevii cu mâna mică arpegiile sunt dificile prin extinderea ei, deseori provocând o încordare vizibilă. Pentru a evita aceste momente este vital ca mâna să fie în stare liberă, dar totodată „comprimată”, cum se exprima A. Skreabin.

În primul rând, este necesar de acordat atenție degetelor 1 și 5, care deseori se încordează în momentul interpretării. Exersând arpegii lungi în registrul grav cu mâna dreaptă și în registrul acut cu mâna stângă, când tot corpul se deplasează în direcția mișcării, eu voi atrage atenția elevului la poziția cotului, care nu se va atinge de corp. Sarcina principală în aceste exerciții constă în exactitudinea touche-ului, pentru care este necesar un tempou lent.

Concomitent cu predarea procedeelelor tehnice, lucrez cu elevii și la studii. Studiile sunt lucrări de o amploare mai mare, având ca scop principal rezolvarea unor anumite sarcini tehnice cu dificultăți tipice, însă pe un plan mai larg, cu dezvoltarea mai complexă decât exercițiile. Studiile conțin și o idee muzicală, prin care trezesc mai mult interesul elevilor, iar odată cu deprinderile tehnice, le dezvoltă și muzicalitatea. Prin amploarea lor mai mare, studiile dezvoltă și rezistența.

Bibliografie:

1. APOSTOL, P. Educația și pedagogia operațională în perspectivă. București 1969.
2. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie, Chișinău – București. Litera Internațional 2000.
3. DELION, P. Metodica educației muzicale. Chișinău, Hyperion, 1993.
4. АРТОБОЛЕВСКАЯ, А. Первая встреча с музыкой, Москва, Сов. Композитор, 1989.
5. БАРЕНБОЙМ, М. О развитии творческих способностей, Музгиз, Л., 1961.
6. ГНЕСИНА, Е. Фортепианная азбука (методическая записка), М., 1954.
7. КОРТО, А О фортепианном искусстве, Издательство Музыка, Москва, 1965.
8. ЛЯХОВИЦКАЯ, С. О педагогическом мастерстве, Музгиз, Ленинград, 1963.
9. НЕЙГАУЗ, Г. Об искусстве фортепианной игры, Москва, Музыка, 1987.

THE ROLE OF CHILDREN'S FOLKLORE FROM THE POINT OF VIEW OF FUNCTIONAL ASPECTS ROLUL FOLCLORULUI COPIILOR DIN PUNCT DE VEDERE AL ASPECTELOR FUNCȚIONALE

**Ecaterina MIAUN, teacher of musical-theoretical disciplines,
Maria Bieșu School of Music, Chisinau**

Abstract. Folklore can be considered as the first artistic manifestation of a people. It reflects the way man understood the world and life at different times.

Children's folklore, as an independent field of popular creation, is a complex one, which can be approached from different perspectives: functional, structural, semantic. Due to the rich thematic content, the functions it performs, the musical-poetic features, the repertoire performed by children has been an object of interest for researchers from different fields, such as psychologists, pedagogues, sociologists, musicologists.

Key words: *children's folklore, function, education, artistic, children's games.*

Folclorul poate fi considerat cea dintâi manifestare artistică a unui popor. El reflectă modul în care înțelegea omul lumea și viața în diferite timpuri. O mare parte a creațiilor folclorice au tangențe cu diferite evenimente din istoria națională. Etape importante din viața omului, cum ar fi nașterea, căsătoria, marea trecere sunt marcate de ample manifestări folclorice, ce conțin diverse creații literare, coregrafice, muzicale. Se știe că fiecare categorie de vârstă se caracterizează printr-un anumit repertoriu muzical folcloric. Astfel una dintre ramurile importante ale folclorului o constituie creația artistică a copiilor, bogată și variată din punct de vedere al categoriilor, conținutului literar și limbajului muzical. Ea reflectă lumea în care copiii cresc și se formează. În funcție de vârsta copiilor, abilitatea lor de a crea și de a exterioriza, folclorul interpretat de ei se caracterizează prin anumite însușiri, fiind supus unui proces de continuă îmbogățire datorită experiențelor acumulate de generații, astfel niciodată nu rămâne static.

Pentru prima dată copiii fac cunoștință cu folclorul încă în familie prin cântecele de leagăn și folclorul de dădăcit. Scopul primar al cântecului de leagăn este normalizarea ciclului de veghe-somn al copilului. Aceasta este o modalitate de a le comunica copiilor despre om, viață, mediul înconjurător, exprimă dragostea mamei față de copil, dorințele ei legate de viitorul lui. Vasile Alecsandri a apreciat la justa valoare aspectul practic al creațiilor pentru copiii mici: „Cine dintre noi nu a fost adormit cu dulcele cântec de leagăn „Nani, nani, puiul mamei” sau cu povești...” [10, p. 8]. Rolul folclorului de dădăcit este de a trezi la micuți emoții pozitive, de a-i înveseli, iar prin conținutul său, îndeplinește și o importantă funcție în educație. Acesta include creații de mici dimensiuni sub formă de cântece, jocuri create de adulți. Așadar, copilul din prima sa zi este introdus într-un mediu artistic, așa încât la vârsta de 3-4 ani își încearcă capacitățile în a crea în cadrul propriului domeniu de manifestare artistică – folclorul copiilor, care se bazează pe o serie de norme tradiționale existente deja în forma latentă în memoria pasivă a copilului și care se obiectivează cu fiecare interpretare și creare.

Folclorul copiilor este un bun mijloc de integrare a copilului în spiritualitatea poporului din care face parte, datorită caracterului său colectiv ce se manifestă numai în societate, în cadrul unei anumite categorii de vârstă și reprezintă o etapă importantă de trecere la adolescență. De mic, „abia ieșit de sub incidența cântecului de leagăn, copilul va arăta o atracție deosebită și vizibil interes pentru sunete, va manifesta preferință pentru jocurile și jucăriile acustice. Micuțul își va explora, experimenta și dezvolta de timpuriu organul vocal, va bate din palme, își va introduce degetele în gură și va emite puternice şuierături, va imita cântecul păsărilor, va ingurui ca porumbeii, va cânta cum cântă cucul, (...) etc. Apoi va utiliza pentru construcția jucăriilor muzicale, tot de primprejur, propriu pentru producerea sunetelor: plante, arbori, obiecte, penele

păsărilor” [1, p. 191]. În mare parte, copiii învață prin imitare, fie a celor de o vârstă cu ei sau mai mari.

Producțiile copiilor se caracterizează prin diversitate în ceea ce privește sursa, originea, funcțiile și tematica sa. Ele păstrează o străveche modalitate de comunicare, de creativitate artistică în cadrul vieții colective. De cele mai multe ori, această specie folclorică este însoțită de gesturi, pantomimă sau mimică. Toate componentele folclorului copiilor au rolul de a dezvolta la cei mici nu doar capacități auditive, de comunicare, dar și cele estetice și artistice, contribuie la exprimarea dorințelor, bucuriilor, supărărilor și impresiilor trăite de aceștia. Trăsătura distinctivă a speciei este în strânsă legătură cu specificul vârstei copilului, care determină anumite particularități de conținut și modele de realizare. B. P. Hașdeu și P. Papahagi remarcă elementul dramatic drept unul important, pentru că „fie că singur se joacă copilul, fie că se joacă cu alții, cu lucruri însuflețite ori neînsuflețite, el face o piesă de teatru, încât drama este în-născută naturii omenești” [3, p. 100].

O altă funcție importantă pe care o îndeplinește folclorul copiilor este cea educativă, marcând creșterea și dezvoltarea fizică a copilului, dar și cea intelectuală. Tot prin intermediul folclorului copiilor are loc și educarea estetică, deoarece copiii fac cunoștință cu arta. Datorită jocurilor se creează o atmosferă dinamică, veselă, îi învață să fie curajoși și rapizi, ca rezultat vine și educarea fizică a lor. Folclorul copiilor urmează să contribuie și la „educarea autocunoașterii – [ca] premisă a identității personale. În acest sens, cultivarea unei trăsături fundamentale – libertatea – ca una dintre dimensiunile indispensabile oricărei personalități ar trebui să constituie pilonul întregii activități educative” [2, p. 7].

Una din funcțiile folclorului copiilor este și educarea valorilor morale și sociale, capacitatea de a diferenția binele și răul, frumosul și urâtul, pozitivul și negativul. George Călinescu amintește, într-un raport asupra unei cercetări pe teren, despre folclorul copiilor, afirmând: „Toate jocurile de copii se caracterizează printr-un vitalism și exuberanța lor, prin tendința de a învăța imitând sau parodiind; valoarea lor pedagogică este foarte mare. Producțiile sunt recitate, cântate și jucate ori gesticulate totodată. Ele pun în mișcare trupul și sufletul” [5, p. 23]. Jocurile constituie partea cea mai importantă a activităților din viața copiilor, de aceea ele pot fi considerate nu doar ca o necesitate distractivă, ci și „una educativă și didactică – dezvoltă spiritul de cooperare, de acțiune, formarea limbajului, a sensibilității, a percepției verbale și muzicale, punându-i în mișcare forțele spirituale și corporale – pedagogică și socială: învață să numere, să-și cunoască părțile corpului, zilele săptămânii” [5, p. 12].

Prin folclorul copiilor, cei mici au posibilitatea de a se orienta în mediul înconjurător. Tot datorită lui, atenția copiilor este captată și îi ajută să dezvolte atenția, gândirea logică și capacitatea de a rezolva repede și corect anumite sarcini încă de la o vârstă fragedă. Sinceritatea, colectivitatea, dreptatea, simțul datoriei, eroismul la fel sunt dezvoltate prin intermediul producțiilor folclorice ale copiilor. Creațiile copiilor au tangențe cu tradiții și obiceiuri străvechi și sunt pline de magie, de aceea se consideră că folclorul copiilor „păstrează infuzată în el o mare doză de gândire mitologică” [5, p. 13].

Caracterul psihologic educativ ce se manifestă în timpul jocului este remarcat de cercetătoarea Emilia Comișel, care consideră folclorul copiilor „o admirabilă școală a vieții, în care se dezvoltă din punct de vedere psihic și fizic și în care se formează

inteligența, spiritul de observație, sentimentul de solidaritate. De aceea, el trebuie să stea la baza educației prin școală, începând de la cea mai fragedă vârstă” [3, p. 110]. Virgil Medan susține: „Multitudinea funcțiilor pe care folclorul copiilor a trebuit să le îndeplinească în condițiile istorice cunoscute, a condus de-a lungul milenarei practici colective – la alcătuirea acestui repertoriu, pe cât de bogat și complex, pe atât de variat, specific, și uneori, eterogen” [4, p. 18].

Datorită plurifuncționalității pe care îl îndeplinește, folclorul copiilor prezintă interes de studiu pentru psihologi, pedagogi, sociologi, muzicologi etc. Psihologii sunt interesați de limbaj și cuprins tematic care îi ajută să descopere trăsăturile spirituale ale copiilor, capacitățile, preferințele pentru ritm și sunet. Sociologii îl studiază din punct de vedere al formelor de viață, cele artistice și juridice, organizarea culturală. Pedagogii și folcloriștii conștientizează importanța tuturor funcțiilor pe care le îndeplinește folclorul copiilor, de aceea, prin intermediul lui, pun bazele învățământului muzical național. Etnomuzicologii descoperă în folclorul copiilor și elemente importante în urmărirea procesului de evoluție a limbajului muzical.

Multitudinea funcțiilor pe care îl îndeplinește folclorul copiilor se datorează variației și bogăției conținutului tematic, al contextului și scopului de manifestare. Învățarea de a număra, cunoașterea părților corpului, zilelor săptămânii, culorilor, lumii înconjurătoare, reflectă funcțiile cognitivă și socială. Toate jocurile copiilor pe lângă dezvoltarea fizică a acestora, contribuie și la educarea lor civică, patriotică, artistică. În timpul jocurilor copiii recită, cântă, gesticulează, ceea ce pune în mișcare trupul și sufletul. Pe lângă caracterul distractiv ce îl îndeplinesc creațiile celor mici, în diferite surse sunt evidențiate funcțiile educativă și didactică, care contribuie la cultivarea spiritului de cooperare, formarea și dezvoltarea limbajului, a percepției verbale și muzicale prin mișcarea corporală.

Bibliografie:

1. BEJENARU, Ion. *Folclor din Dinăuți*. – Chișinău: Institutul de filologie al Academiei de Știință, Moldova, 2012.
2. CERNEA, E. *Contribuții la cercetarea folclorului copiilor. În: Revista de etnografie și folclor*, tomul 18, nr. 4. – București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1973.
3. *Creația populară. Curs teoretic de folclor românesc din Basarabia, Transnistria și Bucovina*. – Chișinău: Știința, 1991.
4. GRIBINCEA, N. *Tăpănuța cea de aur. Caiet de familie*. – Chișinău: Bons Offices, 2007.
5. POP-MICULI, O. *Folclor muzical și etnomuzicologie, curs. Vol. II*. – București: Editura Fundației România de mâine, 2007.

**THE ELEMENTS OF INSTRUMENTAL EXPRESSIVENESS
AND STYLISTIC CORRELATIONS
ELEMENTELE EXPRESIVITĂȚII INSTRUMENTALE ȘI CORELAȚII
STILISTICE**

**Cătălina TIMOFTE, Violin teacher, higher degree
The Republican High School of Music, Chisinau**

***Abstract.** This article i'm going to present you all the elements of instrumental expressiveness and also the characteristics reported to the historical periods and the styles that comprise them.*

***Key words:** classicism, romanticism, modernism, style.*

Muzica este limbajul sentimentelor, arta interpretării muzicale constă în înțelegerea ideii pe care compozitorul a creat-o. Mijloacele expresive muzicale ne ajută la percepția acesteia, noi, fiind familiarizați, suntem cu un pas mai aproape în atingerea interpretării dorite de către compozitor. Această idee componistică fiecare o percepe diferit, datorită acestui fapt și avem interpretări diverse, chiar dacă urmărim aceeași partitură cu aceleași notații. Sensul și direcția frazelor muzicale este unul din principiile esențiale pe care se bazează expresivitatea. Aceste componente trebuie să fie studiate cu mare precizie și disciplină, fiindcă deseori sunt reflexe care necesită să fie aduse la alt nivel – și anume cel de înțelegere a acestora. Expresivitatea muzicală a fost supusă schimbărilor pe parcursul a multor secole datorită evoluției muzicale.

Fiecare perioadă istorică muzicală are laturile sale reprezentative. În ordinea cronologică:

Barocul este curentul artistic care apare pentru prima dată în jurul anului 1600, în Italia și Austria, unde mai întâi s-a afirmat în domeniul arhitecturii, prin ornamentarea exagerată a clădirilor, care ne sugerează o îndepărtare de principiile simetriei. În arta muzicală, termenul „baroc” a început să fie utilizat abia în jurul anului 1900 pentru a desemna creația muzicală cuprinsă între sec. XVII și începutul secolului al XVIII-lea. Muzica, până în epoca Renașterii și a Barocului, era într-o stare incipientă – melodia și armoniile erau simple. Începând cu secolul al XVI-lea, se observă schimbări majore, încep să cerceteze forme și genuri muzicale noi. Din punct de vedere stilistic, barocul se distinge prin tensiune, ornamentație și contrast.

Instrumentul ce constituie în baroc vioara avea corzi de maț, acordaj la frecvență joasă, iar arcușul era aproape rotund și mult mai scurt în comparație cu arcușul din zilele noastre. Cântând lucrări scrise în perioada barocului nu putem să respectăm majoritatea normelor, dat fiind faptul că, și instrumentele, și zonele de concert, și intonația au suferit mari schimbări în urma evoluției. Trebuie să ne modelăm interpretarea cât mai aproape de aspectele supuse de acele vremuri. Ritmul, metrul, tempoul și agogica au suferit mici schimbări, dar din punctul meu de vedere, cu toate aceste aspecte instrumentistul trebuie să respecte partitura chiar dacă sunt mici diferențieri în comparație cu perioada în care a fost scrisă lucrarea. În Baroc, ritmul este binar și ternar, având subdiviziuni, mai exact, notarea ornamentației fiind realizată prin valori subdivizionare multiple. Convențiile legate de ritm sunt inegalitatea, de exemplu, într-o succesiune de optimi (tip gamă-ritm binar), prima optime din grupul de două se lungește, iar

cea de a doua se scurtează. În această perioadă suprapunctarea este foarte evidențiată, unde valoarea de după notă cu punct se cântă cât de scurt posibil și se asimilează ritmul predominant atunci când apar ritmuri binare și ternare.

Metrul, la rândul lui, este binar, ternar, simplu și compus. Timpul tare este accentuat, tempoul este unitar, indicat prin titlul dansurilor caracteristice epocii – Menuet, Gigă, Sarabandă, sau termeni de tempo – Allegro, Andante. Agogica nu este notată de către compozitor, datorită acestui fapt interpretul poate prezenta o mică improvizație în interpretarea lucrării precum și răirea finalelor de frază. Dinamica este discontinuă, având două nuanțe importante – forte și piano, aceasta, la rândul său, este divizată în două tipuri: dinamica teraselor pe fraze lungi și dinamica ecoului – pe motive scurte.

Această dinamică divizată se deslușește mai bine în mișcărilor rapide decât în cele lente. Frazarea și construirea discursului muzical este unul din cele mai importante elemente ale expresivității muzicale, printre acestea se numără și articulația, care, după părerea mea, este elementul important al frazării. În Baroc, apar structurile mici precum celule, motive, temă de fugă de una sau două măsuri. Utilizarea arcușelor desfăcute, respirațiilor, dinamicii secvențate, ornamentației și improvizației, ajută la interpretarea convenită a acestor structuri.

Precum și cântatul (uneori) mai rar al secțiunilor minore și mai rapid al reprizelor.

Clasicismul e teoria, stilul artistic și direcția estetică în cultura europeană a secolelor XVII-XVIII. La baza clasicismului stau ideile antichității, credința în raționalitatea ființei umane, simplitatea, claritatea, simetria și echilibrul. Clasicismul a luat naștere în Franța, răspândindu-se pe întregul teritoriu european.

Pentru prima dată a apărut în literatură, răspândindu-se mai târziu în pictură și sculptură. Simplitatea, sinceritatea și naturalitatea sunt caracteristicile care deosebesc clasicismul de baroc. În clasicism există o stabilitate între armonie, ritm și melodie. În această perioadă majoritatea lucrărilor încep și se termină în aceeași tonalitate, modulând pe parcurs la dominantă sau la relativa majoră. Simetria perfectă îi aparține ritmului, pauza devenind un component de bază. Proportionalitatea desăvârșită îi este caracteristică melodiei care este spontană, simplă, cu sistem funcțional bazat pe major-minor încă din perioada barocului.

Frazarea este alcătuită din delimitarea segmentelor interioare și proiectarea profilului tensional – început, punct culminant și sfârșit. Apare agogica scrisă, indicându-le interpreților intențiile compozitorului – rallentando, accelerando. Intonația se temporează ușor, dezvoltându-se auzul tonal. Aceasta se răsfrânge asupra tuturor elementelor de expresivitate.

Se observă mici schimbări la instrumentele de tip vechi, dat fiind faptul că tehnica violonistică evoluează. Apare unitatea timbrală a instrumentelor cu coarde și arcuș, mai ales în cvartetul de coarde și orchestră. Putem spune că epoca clasicismului este limbajul universal pentru toate popoarele, muzica sa fiind optimistă și plină de bucurie.

Romantismul poate fi definit ca un curent artistic care cuprinde sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului XIX mai întâi în literatură (Marea Britanie, Germania, alte țări din Europa, America) după în muzică și pictură. Noțiunea de „romantism” provine de la epitetul „romantic”. Romantic este înțeles ca: distractiv, original folcloric, îndepărtat, naiv, spiritual sublim, fantastic, uneori și înspăimântător. „Romanticii au romantizat tot ce le-a plăcut din trecut” a scris Friedrich Blume. Romantismul nu a fost niciodată un stil clar definit. Sunt preluate și dezvoltate formele

clasice, armonia este tonală, dar cu mici elemente modale, melodia capătă aspect vocal în muzica instrumentală. „Muzica se termină unde începe cuvântul” a zis Heine. În această perioadă apare un nou tip de interpret „virtuoz instrumental” – nu era nici compozitor, nici un muzician școlit, au apărut cerințe de pasaje de virtuozitate. Anume acestui fapt îi datorăm dezvoltarea performanței instrumentale. Această perioadă aduce complicarea ritmului și anume datorită sincopelor, contratimpilor și diviziunii excepționale. Tempo-urile sunt contrastante, sau foarte rapide sau foarte lente. Agogica dispune de o mare libertate datorită acestor „virtuozități instrumentale”. Dinamica are un ambitus extrem de larg de la ppp la fff, astfel, interpretul trebuie să capete abilitatea de a exprima această gamă coloristică. Se observă o preferință pentru exploatarea resurselor tehnice și timbrale – vibrato, flageolette, pizzicato, cântatul pe o singură coardă, staccato volant ș.a.

Vibrato-ul capătă o libertate neîntâlnită în baroc sau în clasicism, apar diferite tipuri de vibrato, care pot varia din punct de vedere al numărului de oscilații și de metodă de realizare a acesteia. În ce privesc trăsăturile de arcuș, acestea trebuie să fie puse în corelație cu dinamica temelor expuse, dar cel mai important lucru este repartizarea corectă a temei pe lungimea arcușului. În romantism, textul muzical este mai amplu și mai complex decât în perioadele precedente, astfel, interpretul trebuie să posede un bagaj de cunoștințe teoretice și tehnice dobândite pentru o interpretare convingătoare. În epoca romantismului, construirea discursului muzical și a frazării se bazează pe cunoașterea formelor, mai exact prin delimitarea secțiunilor unei forme mai ample, cunoașterea și înțelegerea rolului fiecărei secțiuni în cadrul acestei forme, prin realizarea contrastelor tematice ș.a.

Modernismul în artă este exprimat prin negarea predecesorilor, distrugerea ideilor consacrate, a ideilor tradiționale, a formelor, a genurilor și a căutării unor noi modalități de a percepe și reflecta realitatea. Modernismul este, de asemenea, o desemnare simbolică a tendințelor în dezvoltarea artei, activitatea măștrilor care se străduiesc să actualizeze limbajul artistic. Este prezentă o mare libertate de exprimare nelimitată, tehnica violonistică este una de coloristică, impregnantă cu efecte sonore, intonația este divizată la nivel micrintervalic. Modernismul ține mai mult de înțelegerea contextului și de redarea culorilor, efectelor sonore care capătă un potențial maxim, de la mister la zgomot, la efecte. Ritmurile sunt diverse, apar izoritmii, asimetrii, nuanțele sunt exagerate, agogica și metrica fiind foarte diverse. Din punct de vedere timbral apare așa-zisul „zgomot ” în muzică, multitudinea acordurilor de 3 sau mai multe sunete, arpegiile în duble coarde, salturile dintr-un registru în altul, efectele sul ponticello, sul tasto, sunt elementele tehnice necesare în construirea discursului muzical al acestei perioade. Compozitorii împrumută toate elementele din epocile precedente și le combină în cele mai complexe variații. În această epocă totul este posibil din toate punctele de vedere.

Bibliografie:

1. NOIA, T. Stiluri istorice și stil interpretative, (1 și 2)
2. NOIA, T. Elementele expresivității instrumentale, (1 și 2)
3. www.wikipedia.org