

R 48
R 84

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



ISSN: 1857-0445

Nr.2-3 2006



ISSN: 1857-0445

ARTĂ și EDUCAȚIE ARTISTICĂ

REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ



2-3 / 2006

Bălți

Fondator: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

Co-fondator: Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău

Redactor-șef: **ION GAGIM**, dr. hab., prof. univ.,
membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CARMEN COZMA, dr. în filozofie, prof. univ

(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

VLADIMIR AXIONOV, dr. hab. în studiul artelor,

prof. univ. (Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău)

VLAD PÂSLARU, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

(Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

EDUARD ABDULLIN, dr. hab. în pedagogie,

prof. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat, Moscova)

GHENADIE CIOBANU, compozitor (Președintele

Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, Chișinău)

VICTORIA MELNIC, dr. în studiul artelor, conf.univ.

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

CONSTANTIN CIOBANU, dr. hab. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

VIOREL MUNTEANU, dr. în muzicologie, prof. univ.

(Universitatea de Arte *George Enescu*, Iași)

ELFRIDA COROLIOV, dr. în studiul artelor

(Academia de Științe a Moldovei)

IULIAN FILIP, poet (Chișinău)

IVAN RUSNAK, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

(Universitatea Națională *Iurii Fedkovici*, Cernăuți)

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

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

VALERIU CABAC, dr. în științe fizico-matematice,

conf. univ. (Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți)

ZOIA GUȚU, dr. în pedagogie, conf. univ.

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

MAIA ROBU, dr. în pedagogie, dr. în arte,

conf. univ. (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău)

CĂTĂLIN DÎRȚU, dr. în psihologie, conf. univ.

(Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași)

DUMITRU GRICIUC, doctorand (regizor-șef,

Teatrul Național *Vasile Alecsandri*, Bălți)

Redactor literar: **LILIA TRINCA**, dr. în filologie

Viziune grafică/tehnoredactare: **SILVIA CIOBANU**

Adresa redacției: str. Pușkin, 38
mun. Bălți, 3100, Republica Moldova
E-mail: artedart@mail.md

Tel: (231) 24153; (231) 23066
Fax: (231) 23039; (231) 23362
E-mail: gagimi@mail.md

Tiparul: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

© Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Presa universitară bălțeană, 2006

Prezentul număr este ilustrat cu lucrări ale elevilor Liceului de Arte „Amadeus”
ISSN 1857 – 0445

S U M A R

TEORIE, ARTĂ, ESTETICĂ

ЭЛЬФРИДА КОРОЛЕВА. СТИЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО СПЕКТАКЛЯ.....	9-17
LARISA BALABAN. MINIATURI CORALE PARALITURGICE ALE COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA	18-21
TATIANA DANIȚĂ. REFLECȚII ISTORICE CU PRIVIRE LA ACTIVITATEA ȘCOLII DE CÎNTĂREȚI DIN CHIȘINĂU	22-26
RUSLANA SPRINCEANU. TEHNICI MODERNE DE COMPOZIȚIE ÎN MINIATURA AUTOHTONĂ PENTRU PIAN.....	27-31
LILIA ARCEA, IRINA CIUBARĂ. INTERPRETAREA MUZICAL - PIANISTICĂ DIN PERSPECTIVĂ HERMENEUTICĂ.....	32-42
VICTOR GHILAȘ. CREAȚIA ARTISTICĂ A COPIILOR ÎN „DESCRIEREA MOLDOVEI” DE DIMITRIE CANTEMIR	43-53
NICOLAE SILISTRARU. STEREOTIP ȘI INTERDEPENDENȚĂ ETNICĂ.....	54-69
LARISA CUZNEȚOV. EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE DIN PERSPECTIVA ANTROPOLOGIEI PEDAGOGICE.....	70-81
MAIA ROBU. NOȚIUNEA DE "FRUMOS" : CONFUZII LEXICALE ȘI CONSECINȚE EDUCAȚIONALE.....	82-85
VLADIMIR BABII. PRINCIPIUL PROACTIVITĂȚII ÎN EDUCAȚIA MUZICAL - ARTISTICĂ: ABORDARE TEORETICO - PRAXIOLOGICĂ.....	86-93
ОЛЬГА ЗИМИНА. ОСОБЕННОСТИ МЫСЛЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ.....	94-100
TATIANA BULARGA, ADELINA ȘTEFĂRȚĂ. SPECIFICUL GRADUAL AL DOTĂRII MUZICALE.....	101-106
ОЛЬГА ГРУБЛЯК. СИНЕСТЕЗИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМБРОВОГО СЛУХА.....	107-113
LUDMILA VOZIAN. RECEPTAREA CREATIVĂ ÎN PROCESUL ESTETIC COMUNICATIV.....	114-116

METODOLOGII DIDACTIC - EDUCAȚIONALE

- LIUBA CIOBANU-MOCANU. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI
COPIILOR PRIN PERCEPEREA ANTONIMELOR.....117-121**
- LIDIA STUPACENCO, ALIONA CIORNÎI. DEZVOLTAREA SPIRITULUI
DE OBSERVARE LA ELEVII MICI PRIN INTERMEDIUL FOTOGRAFIEI....122-141**
- ELENA GUPALOVA. STUDIAREA OPERELOR PENTRU
PIAN ALE COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA
ÎN CLASA PROFESORULUI LUDMILA VAVERCO
(În baza analizei *Suitei romantice* de Alexei Stârcea).....142-146**
- MARINA COSUMOV. TEMA PE ACASĂ LA EDUCAȚIA
MUZICALĂ CA FACTOR IMPORTANT AL FORMĂRII
CULTURII MUZICALE A ELEVILOR.....147-152**
- NICULINA VELEA. ABORDAREA CULTURII LIMBII STRĂINE
ÎN CONTEXT EURISTIC.....153-158**

EVENIMENTE CULTURALE ȘI EDUCAȚIONALE

- CONCURSUL UNIUNII COMPOZITORILOR ȘI
MUZICOLOGILOR.....159-161**

ANUL ENESCU

- VIOREL MUNTEANU. GÂNDIND LA ENESCU.....162-164**
- CARMEN COZMA. GEORGE ENESCU - UN MARE ARTIST,
UN NOBIL CHARACTER.....165-168**
- AURELIAN DĂNILĂ. ENESCU LA BĂLȚI.....169-172**
- MARGARETA TETELEA, ALEXANDRINA ANTOHI. CONCURSUL
GEORGE ENESCU LA BĂLȚI: NOTE ȘI IMPRESII.....173-177**

PORTRET DE CREAȚIE

LEONID RAILEANU. EUGEN VERBEȚCHI.....178-181

MAEȘTRII ÎN ARTĂ – COPILOR

GHENADIE CIOBANU. CĂLARE.....182

S U M M A R Y

THEORY, ARTS, AESTHETICS

ELFRIDA KOROLIOVA. THE STYLE OF THE THEATRE PERFORMANCE.....	9-17
LARISA BALABAN. PARALITURGICAL CHORAL MINIATURES OF COMPOSERS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA.....	18-21
TATIANA DANIȚĂ. HISTORIC REFLECTIONS ON THE ACTIVITY OF CHURCH SINGERS' SCHOOL FROM CHISINAU.....	22-26
RUSLANA SPRINCEANU. MODERN COMPOSITION TECHNIQUES IN THE AUTOCHTHONOUS MINIATURE FOR THE PIANO.....	27-31
LILIA ARCEA, IRINA CIUBARA. MUSICAL INTERPRETATION FROM THE PERSPECTIVE OF HERMENEUTICS.....	32-42
VICTOR GHILAȘ. CHILDREN'S CREATIVE ART IN DIMITRIE CANTEMIR'S „DESCRIPTION OF MOLDOVA”	43-53
NICOLAE SILISTRARU. STEREOTYPE AND ETHIC INTERDEPENDENCE.....	54-69
LARISA CUZNEȚOV. EDUCATION FOR FAMILY LIFE FROM THE PERSPECTIVE OF ANTHROPOLOGICAL PEDAGOGY.....	70-81
MAIA ROBU. LA NOTION DE “BEAU”: DES CONFUSIONS LEXIQUES ET DES CONSEQUENCES EDUCATIVES.....	82-85
VLADIMIR BABII. THE PRINCIPLE OF PROACTIVITY IN MUSICAL EDUCATION: A THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL APPROACH.....	86-93
OLGA ZIMINA. PECULIARITIES OF A MUSIC TEACHER'S THINKING AND SPEAKING ACTIVITIES.....	94-100
TATIANA BULARGA, ADELINA ȘTEFĂRȚĂ. GRADUAL SPECIFIC OF MUSICAL ENDOWMENT.....	101-106
OLGA GRUBLEAC. SYNAESTHESIA AS FACTOR OF FORMING TIMBRE HEARING.....	107-113
LUDMILA VOZIAN. CREATIVE RECEPTIVITY IN THE AESTHETIC COMMUNICATIVE PROCESS.....	114-116

DIDACTIC-EDUCATIONAL METHODOLOGIES

LIUBA CIOBANU-MOCANU. DEVELOPING CHILDREN'S LANGUAGE THROUGH ANTONYM PERCEPTION.....	117-121
LIDIA STUPACENCO, ALIONA CIORNÎI. DEVELOPING THE SPIRIT OF OBSERVATION IN PUPILS OF SMALL AGE THROUGH PHOTOGRAPHY.....	122-141
ELENA GUPALOVA. THE STUDY OF MOLDOVAN PIANO WORKS OF THE COMPOSERS IN PROFESSOR L. VAVERCO'S CLASS.....	142-146
MARINA COSUMOV. HOMEWORK IN MUSICAL EDUCATION: AN IMPORTANT FACTOR IN FORMING STUDENTS' MUSICAL CULTURE.....	147-152
NICULINA VELEA. APPROACHING THE CULTURE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE HEURISTIC CONTEXT.....	153-158

CULTURAL AND EDUCATIONAL EVENTS

COMPOSERS AND MUSICOLOGISTS' ASSOCIATION COMPETITION.....	159-161
--	----------------

ENESCU'S YEAR

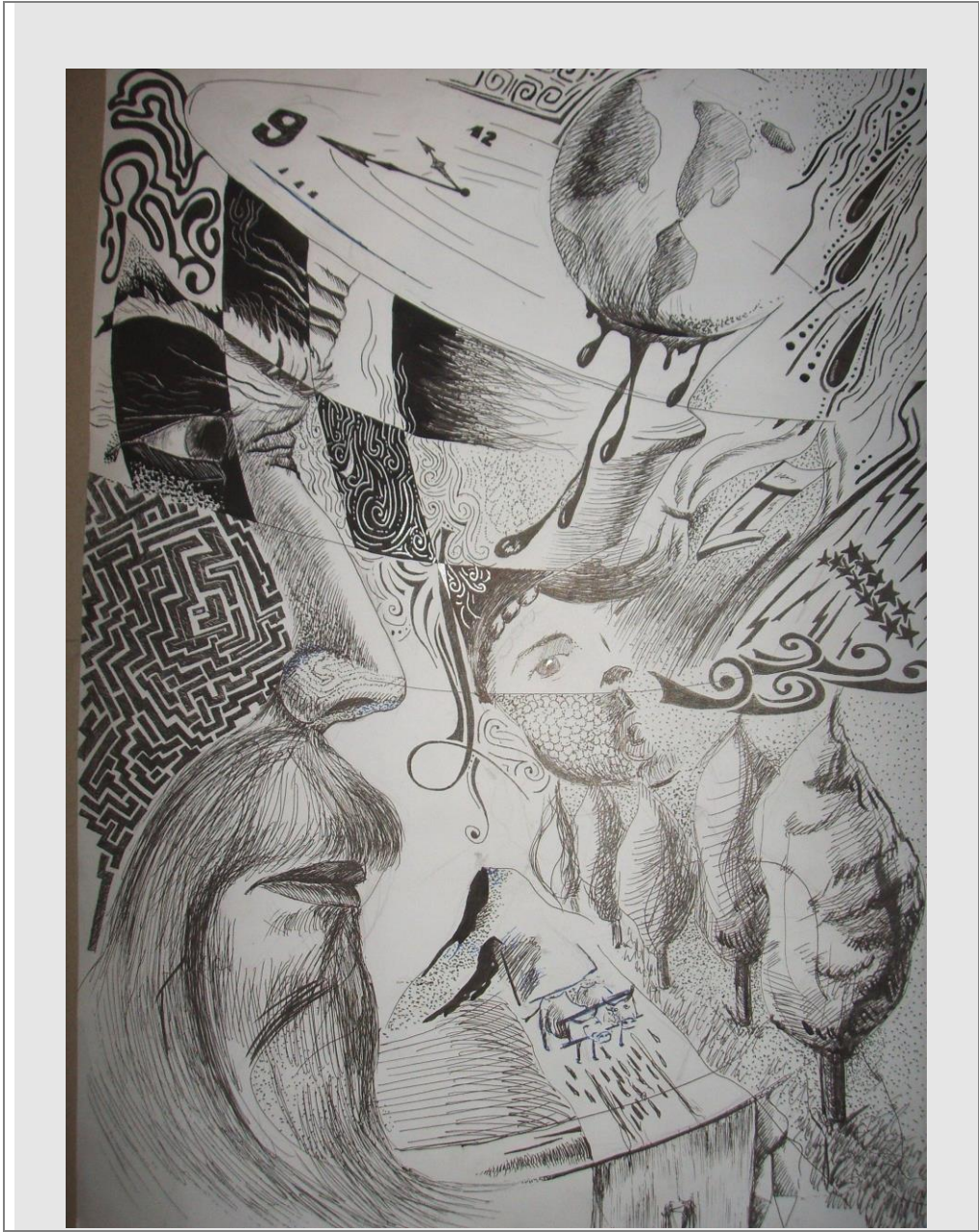
VIOREL MUNTEANU. THINKING OF ENESCU.....	162-164
CARMEN COZMA. GEORGE ENESCU- A GREAT ARTIST, A NOBLE CHARACTER.....	165-168
AURELIAN DĂNILĂ. ENESCU IN BĂLȚI.....	169-172
MARGARETA TETELEA, ALEXANDRINA ANTOHI. GEORGE ENESCU'S COMPETITION IN BĂLȚI: NOTES AND IMPRESSIONS.....	173-177

PORTRAIT OF CREATION

LEONID RĂILEANU. EUGEN VERBEȚCHI.....	178-181
--	----------------

MASTERS OF ARTS FOR CHILDREN

GHENADIE CIOBANU. ASTRIDE.....	182
---------------------------------------	------------



Postolache Petru



СТИЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО СПЕКТАКЛЯ

THE STYLE OF A THEATRE PERFORMANCE

Эльфрида КОРОЛЕВА,

доктор искусствоведения, ведущий научный сотрудник,
Институт Культурного Наследия
Академии Наук Республики Молдова

The style of a theatre performance is one of the most mysterious phenomena although many critics and specialists in drama study write about the stylish performance, the style of actors' play. However, they don't explain the means of its expression. The present article defines the style of the theatre performance as a mixture of all art styles, constituting its syncretic base and the quality of its plastic arts. The definition results from the analyses of definitions of style given by researchers / experts in aesthetics, architecture, fine arts, music, literature and from various approaches to determining stylistic peculiarities of separate parts of ballets performances.

The article analyses the ballet style of "Copellia" by Leox Delibes staged by Marat Gaziev in 1983 and staged in 2006 which reflected the transformation of a play in the new conditions of scenic life. Examples of the unity of style of the dramatic play created in Postmodernism serve the productions by Petru Vutkareu that have been shown in Kishinev at the International Theatre Festival "Biennale of Theatre" Eugene Ionesco" 2006": "And what are we going to do with the cello?" by M. Vishnieca / The theatre named after E. Ionesco /, "Picasso's women. Olga." by Bron McAvera / KAZE Theatre Group. Japan /, "A nameless star" by Mikhail Sebastian / The Russian Drama Theatre named after A.P. Chekhov/, "The Inspector" by Gogol / Puppet Theatre "Ognivo", Mytishy, Russia /.

Стиль театрального спектакля – явление загадочное, хотя многие театроведы и критики пишут о стильном спектакле, стиле игры актёров. Но в чём это выражается, они не объясняют. Стиль танца и балета В. Ванслов связывает с процессом создания художественного образа, когда «происходит сплав всех изобразительно – выразительных и технико–композиционных элементов в единую целостную форму, обусловленную содержанием... Характер этого сплава и образует стиль, зависящий от мировоззрения и метода художника и от-

носящийся как к содержанию, так и к форме в их единстве»¹. «В содержание балетного спектакля входят его жизненная тема, раскрывающаяся в определённом сюжете / в бессюжетном балете – в драматургии человеческих состояний и чувств/, идейный смысл, вытекающий из разработки данной темы, а вся совокупность характеров мыслей и чувств героев»² – пишет В. Ванслов.

Однако понятие образа в театральной литературе имеет и другие определения. Согласно П. Пави «в современной театральной практике» он стал

выражением и понятием, противостоящим тексту, фабуле или действию. Полностью обретя визуальную природу представления, театр трактует в свою пользу серию сценических образов и рассматривает лингвистические и актантные материалы как образы и картины: это относится, например, к спектаклям Б. ВИЛСОНА, М. КЕРБИ, Р. ФОРМАНА, С. РЕЖИ, П. ШЕРО, К. М. ГРЮБЕРА, Ф. АДРИЕНА, Р. ДЕМАРСИ и относительно недавно, Р. ПЛАНШОНА.

При всех различиях спектаклей этих режиссеров, по их отношению к фабуле, значение музыки и ритма как структурообразующих факторов действия, пластики движений, они имеют немало общего со многими современными балетами, а также с некоторыми классическими, содержание которых не раскрывается в определённом сюжете и они не отличаются наличием

Определения понятия формы при незначительных нюансах у балетоведов и театроведов сходны, в то время как стиль спектакля пока остаётся тера инкогнито. Р. Кроковер относит стиль балетного спектакля к самым трудно определяемым категориям искусства и связывает его с качеством, столь же непередаваемым словами понятием.

Она объясняет это тем, что каждый хореограф, каждый танцовщик, каждый художник, а также музыка спектакля имеет свой стиль, что нелегко объяснить. Когда хореограф обращается со своими материалами умело, со знанием дела, увлекает свои искусством зрителей и его личность тонко проявляется в созданном им произведении, можно сказать, что балетный спектакль обладает качеством¹.

Всё то же самое, с поправкой на режиссёра, можно сказать и о спектаклях драматического театра.



характеров героев. В значительной своей части персонажи классических балетов сказочные, фантастические, легендарные.

Как отмечает Р. Кроковер легче определить стиль исполнителя, нежели спектакля. Танцовщику необходимо обладать качеством движения и,

безусловно, техникой, без которой танец теряет смысл. Каждый элемент техники должен подчиняться качеству движения. Это та магия, которая преобразует человеческое существо в лебедя Одетту, превращает Жизель в крестьянскую девушку в первом акте и в бестелесное существо во втором. Качественно движения отличаются простые танцовщицы от художников танца. Многие танцуют, но мало артистов. Ещё меньше тех, кого называют артистами мирового значения. Качество движения является частью техники, но намного ее превосходит. Тот, кто получает удовольствие от фейерверка танца Чёрного лебедя в *па де* и уходит со спектакля под впечатлением этого фейерверка, может с таким же успехом пойти в цирк. Р. Кроковер подчёркивает, что балет не самое простое искусство. Это сложный синтез нескольких искусств, и каждое имеет свои особенности ². Однако она не рассматривает соотносённость или взаимоотношения этих искусств, что не позволяет определить стиль спектакля.

В то же время она обращает внимание на различия стилей балетов в разных странах, несмотря на то, что танец в балете всюду развивался на основе русской, итальянской и французской школ ¹. По стилям принято определять отличительные черты балетных постановок. Так В. Гаевский, говоря о балете «Сны о Японии», поставленном А. Ратманским в 1998 году в Большом театре, пишет о нём как о балетной инсценировке японских легенд и вариации на темы японского национального стиля ².

Анализ балетов «Болт» и «Светлый ручей» Д. Шостаковича в хореографии А. Ратманского, поставленных на сцене Большого театра, В. Гаевский проводит сквозь стили эпох. В «Болте» «это парад легенд 20-х годов манифестация стилей и мифов. Совсем как в «Светлом ручье», только там 30-е годы, деревен-

ский колхозный стиль, он же стиль Всесоюзной сельскохозяйственной выставки /ВСХВ/, он же стиль социалистического процветания, изобилия пришедшего в страну вместе с яблоками величиной с арбуз и арбузами величиной с автобус. А в «Болте» стиль городской, индустриальный, аскетично-конструктивистский, стиль плакатов, призывов и лозунгов 20-х годов, при котором даже арабеск кажется лозунгом, а прыжок оказывается призывом.»³

Те же черты конструктивизма, плакатного стиля характеризуют спектакли В. Мейерхольда 20-х годов «Великодушный розоносец», «Смерть Тарелкина», «Земля дыбом». Однако заметил, что постановки «Болта» и «Светлого ручья» А. Ратманского – это ремейки балетов Ф. Лупухова, первый поставлен в 1931 г., второй – в 1935 г. Если спектакли В. Мейерхольда воспринимались как новаторские и имели большой успех, то экспериментаторские балеты. Ф. Лупуха в 30-х годов были уже не ко времени. На балетной сцене все активнее утверждался академизм классических балетов, возглавляемый А. Вагановой и В. Семеновым.

В драматических театрах в этот период также начался возврат к классике. Её постановки осуществлялись в мхатовских традициях. В том же направлении психологического реализма и отражения действительности в ее наглядной узнаваемости на разных сценах страны стали появляться спектакли по пьесам советских писателей.

Под влиянием успехов драматического театра с конца 20-х годов начали осуществляться постановки современных балетов, получивших название корейдрам. Особую популярность завоевали балеты «Красный мак» /1927/, «Бахчисарайский фонтан» /1934/, «Сердце гор» /1938/, «Лауренсия» /1939/, «Ромео и Джульетта» /1940/ и др. Требования логического обоснования действия стали предьяв-

ляться и к классическим балетам. Балетмейстеры – постановщики работали с режиссерами или сами осваивали режиссерскую профессию.

Первым спектаклем, заявившем о рождении молдавского балетного театра в 1957 г., был «Бахчисарайский фонтан». Дальнейшее развитие молдавского балета шло в общем русле советского балетного искусства. Наряду с классическими, современными балетами ставились национальные спектакли. При этом основу репертуара составляла классика: «Лебединое озеро», «Тщетная предосторожность», «Жизель», «Дон Кихот», «Сильфида», «Спящая красавица», «Баядерка», «Щелкунчик», «Коппелия». За исключением «Сильфиды», «Баядерки», «Коппелии» все они имели несколько версий на молдавской сцене. Их сравнительно анализ займёт немало страниц отдельной монографии. «Сильфида», перенесённая на сцену молдавского театра в 1983г. из Ленинградского Малого театра оперы и балета к концу XX в. утратила многое в хореографическом тексте, сценографии, интерпретации партий. «Баядерка» и вовсе сошла со сцены. «Коппелия» возобновления в 2006 году после длительного отсутствия в репертуаре привлекает внимание возможностью анализа ее стиля в новых условиях сценической жизни.

В отличие от театроведов определение стиля дают исследователи эстетики, архитектуры, изобразительного искусства, музыки, литературы. При всех различиях стиль в их работах характеризуется как равнодействующая ряда факторов, включающих идейное содержание, систему форм, в которой закрепляются результат творчества художника и его индивидуальность, а также эстетические и исторические аспекты времени.

Стиль театрального спектакля также проявляется во взаимосвязях и взаимозависимости элементов формы, дикту-

емых содержанием. Но в театральном спектакле, в отличие от всех видов искусства, стиль становится равнодействующей стилей всех основных видов искусства, составляющих его синкретическую основу, закреплённую в пластике ¹ спектакля, но сам стиль является качеством этой пластики.

Содержание «Коппелии, или девушки с голубыми глазами», впервые увидевшей свет в Париже в хореографии А. Сен-Леона на музыку Л. Делиба, как и всякого другого балета, складывается из музыкально-хореографического тематизма. Сюжет балета по мотивам фантастических новелл Гофмана «Песочный человек» и «Автоматы» на протяжении более чем вековой сценической жизни спектакля постоянно видоизменялся в театрах разных стран и в различных балетмейстерских версиях.



«Коппелия» создавалась в период, когда Франция стояла на пороге войны с Пруссией. Нарастающие политические и экономические кризисы, Второй

империи Наполеона III сопровождались лихорадочным весельем пышных празднеств. Ни одна другая столица Европы не могла соперничать с Парижем по разнообразию развлечений. Балетное искусство заметно клонилось к упадку. Его всё больше вытесняли водевиль оперетта. Большая опера выродилась в помпезное официальное действо, а балет в чисто развлекательный дивертисмент, насыщенный зрелищными эффектами и технической виртуозностью. Центром таких спектаклей стала балерина. А. Сен-Леон мастерски сочинял вариации на определённую танцовщицу, которая становилась центром впечатляющего представления.

Современное звучание спектаклю придавали и стилизованные народные танцы, венгерские и славянские, характеризовавшие место действия, небольшой городок Галиции, борющимся за свою независимость. Музыка, окрашенная национальным колоритом пользовалась особой популярностью. Основой массовых танцев балета послужили подлинные польские и венгерские мелодии. Новинкой был *„Чардаш“*, только что появившийся в аристократических салонах Будапешта и впервые использованный в балетной музыке. Музыка балета Л. Делиба привлекала чарующей красотой мелодий, ритмическим разнообразием, щедрой танцевальностью и одновременно драматической выразительностью, **ЖИВЫМ** чувством современности. Балет имел большой успех. *„Коппелия“* стала последним спектаклем А. Сен-Леона. Через несколько месяцев после ее премьеры он умер. Спектакль в разных вариантах разошелся по многим странам Европы. Многократно он ставился и в России. Эталонной считается редакция А. Горского, осуществленная в 1905 г. в Большом театре. Однако в ней,

как и во многих других от спектакля А. Сен-Леона остались лишь музыка Л. Делиба, либретто и отдельные фрагменты хореографического текста, по мотивам которого сочинялись новые версии танцев.

М. Газиев создал свою редакцию балета, в котором на основе скрупулезно восстановленных танцев и эпизодов постановки А. Горского, пристального изучения музыкальной драматургии и литературной основы соединились изящество, легкий юмор французского романтика Л. Делиба и гротеск, артистизм великого немецкого романтика а. Т. Гофмана. На молдавской сцене появился неоромантический спектакль, выдержанный в лучших традициях русской классики и одновременно созвучный 80-м гг. прошлого столетия, когда строгий академизм классического танца еще сочетался с сохранением традиций исполнения танца характерного, а в обществе все больше возрастал интерес к необъяснимым мистическим явлениям.

Незатейливый сюжет о любви и ревности простой девушки Сванильды, обнаружившей, что ее соперница всего лишь механическая кукла становится основой для философских обобщений. Как и кукла Олимпия Гофмана Коппелия - *„деревянная, кукла, вдвинутая в общество живых людей, слывающая тоже человеком среди них, самозванка, втируша ...“*¹. По расчетам создавшего ее доктора Коппелиуса, она должна была отвлечь внимание юношей; от невест, заигнотизировав их таинственной красотой и помочь ему достичь главной цели: мистическими заклинаниями и эликсирами взять душу у влюбившегося в Коппелию юноши, вдохнуть ее в куклу и тем самым утвердить полную победу механического искусства над живым искусством и самой жизнью. Неожиданно возни-

кавшая то в окне, то через секунду в двери, то почти одновременно в противоположных концах площади угловатая фигура Коппелиуса навела суеверный страх на окружающих, роль Коппелиуса исполнили два актера. В одном составе А. Михалаки и М. Мотовилов, в другом, Д. Вороненко и Н. Гук.

Вместе с тем образы основных исполнителей Коппелиуса - А. Михалаки и Д. Вороненко заметно отличались друг от друга. А. Михалаки подчеркивал в Коппелиусе черты мастера - изобретателя, расчетливо создававшего машинерию управления человеком. Коппелиус Д. Вороненко владел какими-то особыми мистическими тайнами человеческой жизни, позволявшими ему подчинять ее своей воле. Исполнительницы Сванильды - В. Щепачева, О. Гурьевская и Л. Черечеча уверенно преодолевали технические трудности большой и сложной партии. Не выходя за строгие рамки стиля спектакля, они наделяли своих героинь яркими индивидуальными характеристиками. Сванильда В. Щепачевой привлекала нежностью, душевной щедростью; Сванильда О. Гурьевской - очаровательной женственностью; Сванильда Л. Черечечи - остроумием, ярким темпераментом. Подстать своим невестам был и жених Франц: легкомысленный, самоуверенный красавец В. Гелбета, поэтическая, увлекающаяся натура А. Александрова, по мальчишески наивный, восторженный юноша Т. Романюка.

Танцы первого акта „Чардаш“ и мазурка, поставленные в стиле характерного академического танца, отличались изяществом, тонким художественным вкусом, отвечавшем музыке Л. Делиба.

Художник М. Соколова со свойственным ей живописным даром, чувством ритма, природной музыкальностью,

точным проникновением в замысел балетмейстера создала сценографию, органично вписывавшуюся в сценическое действие в полном соответствии с музыкально - хореографическим стилем спектакля. Доминанта первого акта - фантастический свет, словно исходящий из дома Коппелиуса и поглощающий яркость окружающих его легких разноцветных строений с остроконечными крышами. Во втором действии раскрывается фантастика черного кабинета Коппелиуса, заполненного разного рода диковинными механизмами, колбами, искусными чудаками, странным образом напоминающими настоящих людей: китайца, звездочета с подзорной трубой, турка с подносом, старинного рыцаря в доспехах, полишинеля, прекрасную испанку с веером в руках. Ярким контрастом ему воспринимались полихромные, залитые солнечным светом, украшенные пышными гирляндами цветов декорации третьего акта - народного праздника, утверждавшего красоту полнокровной, естественной человеческой жизни.

Спектакль, восстановленный в 2006 г. по памяти отдельных артистов, сохранив основные параметры хореографического текста, утратил стилевое единство, качество постановки М. Газиева. Близость к оригиналу ощущалась лишь в партиях Сванильды и Франца в исполнении К. Терентьевой и А. Терентьева. Наделенная великолепной памятью, музыкальностью, художественным вкусом О. Гурьевская передала молодым артистам не только танцевальную основу их ролей, но и чувство стиля спектакля, при этом, что Вариацию-выход К. Терентьева танцует широко, уверенно, смело, заявляя о характере своей героини, готовой бесстрашно бороться за

свою любовь. Франц А. Терентьева, околдованный красотой появлявшейся в окне незнакомки, напротив, в прыжках высоких, но осторожных и мягких выявлял черты романтического юноши, склонного к мимолетным влечениям.

И. Иванишин, превратив Коппелиуса в комедийный персонаж с чертами гротеска, ввел спектакль в стилевое поле традиционных балетных комедий. Но одновременно неожиданное появление в разных местах двойника. Коппелиуса /И. Бабич/, теперь воспринимается не более чем трюк. Сравнительно чисто, технически исполненные „Мазурка“ и „Чардаш“, лишённые, однако того особого шарма, который сообщал контрастное излучение балетных народных сцен высокому стилю классического танца, окрашенного приметами стилизованной венгерской хореографии, подчеркивали стиливую неопределенность спектаклям.

Столь же проблематично увидеть определенный стиль спектакля и в драматическом театре. В этом плане показателен проходивший 16 по 28 мая в Кишиневе Международный Театральный фестиваль „Биеннале Театра „Eugen Ionesco“ 2006“. Сорок спектаклей! из четырнадцати стран дали немало пищи для размышлений. Особый интерес вызвали постановки самого организатора фестиваля - художественного руководителя Театра им. Э. Ионеско П. Вуткэрэу: "А с виолончелью что делать?" М. Вишниака/ Театр им. Э. Ионеско/, „Женщины Пикассо. Ольга“ Б. МкАвера/ Театр Казе. Япония/, „Безымянная звезда“ М. Себастьяна/ Русский театр им. А. П. Чехова/, „Ревизор“ - Н. Гоголя/Кукольный - театр „Огниво“, Мытищи Россия/. В кардинальных отличиях стилей - в их идейных и формообразующих структурах, словно пропущенных

сквозь оптическую призму, высвечиваются; многогранные спектры человеческой *статуи* в современном, чуждом ей мире.

В структуре Спектакля "А с виолончелью что делать?" ведущая роль принадлежит музыке Баха и Пьяццоллы. В исполнении виолончелиста И. Стахи она словно нисходит с небес в божественном звучании. Эта музыка раздражает, выводит из себя причудливых персонажей: выжившего из ума придурковатого Старика с палкой /Д. Мамей/, силиконовую Даму с вуалью /Д. Северин/, в минуты волнений терявшую толщинку с эrogenных мест, Человека газетой, напоминавшего нелепого клоуна /В. Самбриш/. Музыка льётся безостановочно, как и проливной дождь за степами мрачного зала ожидания. Человек с газетой, просушив мокрую газету на стульях, почитав немного, мокрыми носками помыл пол, выжал их в разрезанную бутылку из под кока колы, выпил ее содержимое, закусил съестным из чемодана. А музыка все продолжала звучать. Для всей этой троицы ее непостижимость становится невыносимой. Старик угрожающе стучит палкой, Человек с газетой затыкает уши свисающими до пола бирусами и судорожно хохочет.

Дама с вуалью успокаивает себя Дымом сигареты и неистовыми вращениями головы. Наконец, не выдержав, вооружившись зонтами, все они надвигаются на виолончелиста. Красивый, стройный, седовласый музыкант, не замечая угрозы, спокойно поднимается со стула. Разгневанная троица пронзает его зонтами, словно пиками. Виолончелист безмолвно удаляется. На возвышении прислоненной к стулу остается умолкшая виолончель. Застывшая от изумления Дама с вуалью начинает безостановочно причитать: "А с виолончелью что делать?"

Ее голос пронизывает страх: а вдруг она снова зазвучит?

Противостояние высокой духовности и агрессии мещанства в этом спектакле высвечивается в стилизованном сплаве божественной классической музыки и буффонады. В „*Безымянной звезде*” та же тема предстает в ином стилизованном решении. Приоритет художественного слова и подчиненной ему музыки М. Стырчи, эмоционально характеризовавшей жанровые сцены из жизни захолустного румынского городка и воссоздание образов симфонической музыки талантливого композитора Удри / Ю. Андриуценко/, гибнувшего в затхлой атмосфере этого городка вывели П. Вуткэрэу в русло реалистического искусства. В ненавязчивом этнографическом обозначении места действия, в столкновении противоречивых живых человеческих характеров и типов людей / *Мирою* - С.Кирюшкин, *Мона* - В. Марьянчик, *Мадемуазель Куку* - З. Чеботарь, Григ - П. Пейчев и др./ вырисовывается, извечная борьба возвышенного и низменного в человеческой жизни.

Органичное соединение текста Н. Гоголя, разыгранного в фантазмагорическом стиле людьми - куклами и музыки К. Шульца, С. Микуса, русских народных песен, церковных песнопений выявило остроту злободневности шедевра русской литературы XIX в. Фундаментальный хищник Городничий / С. Железкин/, сексуально озабоченные, пышногрудые, напоминавшие вазы с сочными фруктами Анна Андреевна и Мария Антоновна /Н. Котлярова и И. Шаломова/, порхающая розовокрылое чудо - птица Хлестаков С. Синёв/ и все остальные причудливее гоголевские персонажи - самая настоящая нечисть, взмывающая на крыльях хищных птиц. Но не слетавшихся невесть откуда, а в мгновение ока возникавших из

оборотной стороны действовавших лиц. В кошмарном сне Городничего они превращаются в неких монстров, как будто сошедших с картин Босха. Но внезапная очистительная гроза смывает всю эту накипь земли, открывая широкие просторы для новой жизни / куклы известного молдавского художника В. Кантора, сценография И. Шумилова/.

В исполнении японской актрисы Ю. Тсужи спектакль „*Женщины Пикассо. Ольга*” воспринимается как пантомимно - хореографическое представление на музыку Д. Шостаковича, П. Чайковского, М. Мусоргского, С. Минуса с интонационно подчиненной ей речью незнакомого японского языка в стиле психологической драмы школы К. Станиславского. Перед глазами зрителей с нарастающей напряженностью возникают поразительные коллизии жизни русской балерины труппы С. Дягилева Ольги Хохловой, ставшей жертвой губительной любовной страсти к Пабло Пикассо, создателю художественных шедевров и разрушителю женских судеб.

В стилях спектаклей П. Вуткэрэу - в контрастном сопоставлении гармонии классического стиля и разрушающей её буффонады, в стиле реалистического отражения жизни и психологической драмы в контексте утраты нравственного идеала, в стиле сюрреализма отразилась человеческая и античеловеческая жизнь в ее неожиданных ракурсах и трансформациях конца XX - начала XXI в., эпохи, получившей название постмодернизма.

Т. Крюкова, анализируя театральный процесс, связанный с постмодернистским сознанием, в котором, место реальности занимает виртуальный результат ее симулирования - гиперреальность, на целом ряде примеров она показывает, что в этом пространстве человек видится вне исторического процесса, он выводится из сферы од-

ной определенной культуры в особый транскультурный мир.

В разрушении неоромантического балета «*Коптелия*» с его условными, но, тем не менее, узнаваемыми человеческими характерами и типами, действовавшими в определённой культурной среде, проявилась эпоха постмодернизма с ее принципами деконструкции. Для его восстановления нужна новая сильная, художественно одарённая личность, способная влить новое вино в старые меха. К сожалению, в настоящее время стилевой неопределённостью отмечена не только «*Копте-*

лия», но и другие классические балеты, составляющие основу репертуара молдавского балетного театра.

Спектакли П. Вуткэрэу, несут на себе отпечаток его творческой личности, формировавшейся в эпоху постмодернизма. Преодолевая в течение нескольких лет в постановках театра абсурда и «*расчленённого*» театра принцип деконструкции, в поисках некоей опоры человеческого существования П. Вуткэрэу выкристаллизовал стили для каждого отдельного спектакля, отмеченного качеством.

Referințe:

1. *Энциклопедия. Балет.* Москва. 1981.
2. Пави, Патрис. *Словарь театра.* Москва. 1991 С. 204
3. Krokover Rosalyn. *The New Borzoi Book of Ballet.* New York 1956. p. 6.
4. *Ibid.* P. 6 – 8, 10
5. Гаевский, Вадим. *Поворот винта.* // Театр. 2005. № 2. 2005
6. *О пластике спектакля.* // Театр и время. Кишинёв. 2006.
7. Берковский, Н., Я. *Романтизм в Германии.* Ленинград. 1973. с. 499.
8. Крюкова, Татьяна. *Постмодернистский театр как художественный код* // Современная драматургия. 2006. №2 . С. 202.

30 august, 2006

Recenzent: **Alexandru Buhantov**,
doctor în studiul artelor



MINIATURI CORALE PARALITURGICE ALE COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

PARALITURGICAL CHORAL MINIATURES OF COMPOSERS
OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Larisa BALABAN,
doctor în studiul artelor,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

The article considers the contribution of the sacred music composers to the development of the Moldavian musical choral art, performing practice and culture. The aspect of defining the place and significance of religious choral music in the general culture of the country, the reconstruction of a wide panorama of religious choral music from the end of the XIXth century till the year 2003 has not been specially studied before. For the first time the religious works (choral miniatures) by the contemporary Moldavian composers Z. Tkaci, Gh. Ciobanu, D. Kitsenko are analyzed.

Muzica religioasă corală constituie unul dintre cele mai vaste domenii ale culturii autohtone. Pe parcursul veacurilor cântarea bisericească din Moldova a fost deschisă influențelor diferitelor culturi europene. La originile formării acesteia s-a aflat monodia bizantină de cult, îmbogățită, datorită unor influențe răsăritene și occidentale, prin cuplarea cu tradiția cântării de textură omofon – armonică și polifonică.

Cântarea corală religioasă marchează istoria muzicii moldovenesti pe parcursul mai multor secole de existență a artei muzicale profesionale, ca fiind una dintre cele mai importante, chiar unice, forme ale acesteia. Reîntoarcerea artei corale la sensurile sacre a condiționat sporirea interesului față de genurile corale religioase în muzica contemporană. Compozitorii contemporani autohtoni găsesc anumite impulsuri

artistice în domeniul creației religioase. În ultimii 20 de ani ai secolului trecut a fost creată o serie întreagă de lucrări corale ce aparțin genurilor muzicii religioase, care necesită o analiză structurală și pătrundere în sensurile acesteia.

Diversitatea lucrărilor scrise pe texte religioase ale autorilor moldoveni au drept reper fundamental tendința permanentă spre problemele existenței umane, perceperea filozofică a vieții și bucuria de a se afla în tangență cu adevărurile spirituale – toate acestea fiind transmise și ascultătorilor. Aceste lucrări sînt diferite, după metodele de expunere și dezvoltare a materialului muzical, după utilizarea tehnicii componistice individuale, și, în sfîrșit, după tratarea artistică a sarcinilor propuse.

Starea de tristețe și decepție, zădărnicia vieții lipsite de Dumnezeu

- iată ideile ce străbate lucrarea Z. Tcaci *Numai Pământu-i neclintit pe veci*, pentru cor mixt *a cappella* (1998), inspirată din una din Cărțile Vechiului Testament. Concepția muzicală a lucrării, cât și corelația părților, reflectă structura Ecclesiastului. În procesul de analiză, autorul articolului a dezvăluit concepția muzicală și dramaturgia lucrării, a relevat paralelele muzical-poetice, a caracterizat mijloacele de exprimare muzicală a ideii filozofice despre sensul vieții, a depistat problemele interpretative și a propus unele metode de depășire ale acestora.

Tatăl Nostru de Gh. Ciobanu (1994) pentru cor mixt *a cappella* pe un text canonic evanghelic de rugăciune a fost preconizat de autor pentru o interpretare concertistică. Cantabilitatea specifică rugăciunii a structurilor melodice ale lucrării, sursele intonative ale căreia, fără îndoială, provin din melodiile liturgice autentice, prefigurând semantica severă a unor picturi murale medievale, întruchipează tăria spiritului și a credinței prin prisma arhaicului de factură națională, în lumina începuturilor bizantine ale acestuia, totul într-o viziune muzicală modernă.

Procedeul *Sprechstimme*, care, conform indicației autorului, este apropiat de maniera de interpretare *parlando*, reprezintă una din dificultățile majore pentru coriști. Dirijorul trebuie să tindă spre obținerea unei declamații corale armonioase și a unei pronunțări clare a textului, în condițiile unui metru liber alternativ. O altă problemă ce poate deveni o dificultate în procesul de interpretare este cea a indicației *divizi*

la fiecare dintre partidele corale (cu excepția sopranelor), atunci când o jumătate din participanți trebuie să declameze textul, iar cealaltă jumătate să cînte sunetul prelungit al pedalei.

Factura hetero - polifonică a acestei lucrări (cu diferite tipuri ale heterofoniei - pedale, dublări în octave, lunecarea melodică variantică în diferite voci, după repere sonore comune) marchează individualizarea ideii dezvăluite de către compozitor, în condițiile unei forme comprimate a exprimării și a integrității sub raportul intonativ - armonic. Lucrarea se remarcă printr-un caracter armonios și laconic al concepției muzicale.

Lucrarea *Vrednică ești* pentru cor de bărbați (1990) de Gh. Ciobanu este orientată, în mod evident, către modelele tradiționale ale monodiei bisericești bizantine, deși autorul nu apelează la citate din anumite surse inițiale liturgice [1].

Interacțiunea complexă a mijloacelor muzicale în această lucrare (modalismul), structura heterofonică cu isonuri, varierea melodiei ascetice, în mișcare preponderent treptată, încărcată de „alunecări” în *glissando*, alternanța metrică, ritmul asimetric, ce contribuie la caracterul fluent și maniera quasi-improvizatorică a exprimării (*parlando-rubato*), compoziția dinamică, lineară, cu trăsături de repriză convențională ș.a.m.d.) sînt orientate, pe plan stilistic, spre plăsmuirea asociată a ideii artistice în spiritul cîntării religioase de tradiție bizantină.

Un impediment deosebit al interpretării acestei lucrări îl reprezintă cântarea colectivă armonioasă a monodiei tenorilor, în special în segmentele glissando. Autorul articolului consideră că folosirea acestui procedeu tipic pentru cântările bizantine în stil papadic, interpretate de către soliști - virtuozii pe fundal de ison, reprezintă, în contextul stilistic al cântării, consecința apelării compozitorului la modelele autentice ale melodiilor bisericești.

C. Paraschiv, care a cercetat creația lui D. Chițenco menționează despre compozitor că „*este un om cu profundă credință în Dumnezeu... Spiritualitatea, credința determină modul lui de viață, de gândire, dar în și mai mare măsură se manifestă în creația sa*” [2]. În continuare autoarea relevă că, deși compozitorul este adeptul credinței ortodoxe creștine, după cum putem observa din denumirile mai multor lucrări ale acestuia, majoritatea genurilor utilizate de el aparțin catolicismului. Acest paradox este explicat de compozitor prin faptul că el și-a format concepția sa despre muzica religioasă ca despre o muzică ce aparține culturii occidentale. După părerea lui D. Chițenco, în relațiile spirituale dintre om și Dumnezeu nu poate fi o mare apropiere (așa cum este în protestantism). Și una din metodele de a păstra această distanță este utilizarea în creația sa a limbilor antice - vechea slavonă, greacă, latină.

Motetul *O`Beata* pe un text latin de D. Chițenco (1990) are la bază stilul polifonic sever, cu figurile întârzierilor pregătite ale disonanțelor pe timpii tari, în durate lungi, țesătura

muzicală complementar-contrapunctică, predominarea mișcării melodice treptate, diatonismul ș.a.

Tema inițială, expusă imitativ (fugato), formată din două elemente constitutive: mișcarea descendentă, măsurată, cu durate prelungite și „zborul” nu prea mare al optimilor, care oferă un impuls pentru evoluția ulterioară. În calitate de intonații ce se dezvoltă de cele mai dese ori este utilizată mișcarea treptată ascendentă și descendentă în optimi, ce se echilibrează prin motivele intervalice prelungite, preluate din temă.

Fiecare voce, după cum este specific pentru motet, poartă o anumită sarcină lineară și participă atât în imitație, cât și în varierea polifonică liberă, în împletirile centrale, ce se dezvoltă în cadrul unor contururi ondulatorii, unde în condițiile unei iluzii de încheiere a gândului muzical, imediat apare senzația unei variante a acesteia. Mișcarea descendentă și cea ascendentă, care se conturează din nou, motivele intonative ce se constituie în culminații locale în fiecare dintre voci - totul este cuprins de febra dezvoltării polifonice, unde nu există conflict sau contrapunere între voci. Șuvoiul muzical tinde spre stabilitatea aplanată pe cuvântul „aliluia”, în care motivele intonaționale ale temei - „nucleu” - creează noi împletiri ale țesutului muzical, ce converg spre încheierea finală, consonantă a *Motetului*.

Considerăm că, avînd în vedere respectarea destul de riguroasă a normelor contrapunctului și ale melodicii (caracterul de sinteză, universal al intonațiilor), al modului (modalismul diatonic), al corelațiilor

muzical - textuale, ale procesului de constituire a formei (principiul strofic) și a sintaxei (planificarea diagonală a introducerilor vocilor și a cadențelor) putem constata o stilizare, în acest *motet* al lui D. Chițenco, a unui gen polifonic din ultima perioadă a epocii Renașterii.

Factura motetului se relevă printr-o mare elasticitate, diversitate, în ceea ce privește intrările vocilor, grupate deseori în perechi. Inconveniențele interpretative într-un ansamblu polifonic rezidă în păstrarea unității ansamblului, în condițiile evidențierii sau conducerii pe planul al doilea a vocilor ce-și păstrează totuși caracterul de sine stătător al intonației, cât și în îmbinarea originalității fiecărei linii melodice în cadrul planului compozițional general. În procesul interpretării este necesară o dicție impecabilă, întrucât intrarea consecutivă a vocilor presupune o articulare clară a pronunției.

Sursa inițială a lucrării *Mariengebete* de D. Chițenco pentru cor feminin și sextet instrumental (1998) este o

secvență canonică medievală (coralul gregorian *Victimae paschali*), care determină caracterul ascetic, ponderat al discursului.

Opțiunea compozitorului pentru cele două voci - vocea principală a sopranei dublată de alto, expuse inițial la unison, permite constituirea ulterioară a unei structuri simple pe mai multe voci în spiritul unui contrapunct medieval, axată pe mișcarea preponderent paralelă și opusă a unor segmente sonore dublate în cvartă - cvintă, terță sau mixte ale melodiei gregoriene. În condițiile unei vădite priorități a orizontalei melodice și a rolului central al sursei primare de coral în prelucrare polifonică a partidei vocale și a unei coeziunii instrumentale a sextetului, apare asociația cu polifonia de tip *cantus firmus*. Observații detaliate asupra particularităților factual - armonice ale acestei lucrări confirmă corelația unitară dintre elementul muzical-sintactic al coralului și al comentariului său instrumental.

Referințe:

1. Mironenco, E., *Armonia sferelor. Creația compozitorului Ghenadie Ciobanu*. Chișinău, 2001. - 154 P.
2. Paraschiv, C., *Unele aspecte ale formei de variațiuni în Kyrie de D. Chițenco // Pagini de muzicologie*. Chișinău, 2002. - P. 28-32.

18 mai, 2006

Recenzent: *Margareta Cervoneac*,
doctor în studiul artelor



REFLECȚII ISTORICE CU PRIVIRE LA ACTIVITATEA ȘCOLII DE CÎNTĂREȚI DIN CHIȘINĂU

HISTORIC REFLECTIONS ON THE ACTIVITY
OF CHURCH SINGERS' FROM CHISINAU

Tatiana DANIȚĂ,
doctorandă,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

The article "Historic Reflections on the Activity of Church Singers' School from Chisinau" focuses on its historical data since the end of the 19th century till the beginning of the 20th century. The institution which educated many singers, choir conductors has increased the level of musical education and choral art in Basarabia.

The author step-by-step elucidates the most important data and events in historical and cultural development of the School, emphasizing the performing way of the School Choir. The text describes the main characteristics of the mentioned choral collective - the real promoter of religious choral singing in Basarabia.

Un aport considerabil în dezvoltarea învățămîntului muzical și a artei corale în Basarabia de la sfîrșitul sec. al XIX - începutul sec. al XX-lea l-a adus și Școala de cîntăreți din Chișinău, instituție ce a educat un număr mare de diaconi - cîntăreți, reghenți și dirijori de cor, avînd și un laborator de creație practică pentru discipolii ei - Corul Școlii de cîntăreți din Chișinău.

Școala a fost înființată în anul 1889 la inițiativa Chiriarhului, care a susținut material nu numai procesul de studiu, ci și asigurarea cu rechizite, cărți ș. a. Congresul preoțimii din 1891 a găsit că Școala este pusă pe baze sănătoase și din acel an i-a acordat un ajutor material însemnat. La 1893, pe parcursul celor 2 ani de studii, în Școală erau predate discipline ca catehismul, citirea slavonă bisericească, gramatica limbii ruse, cîntarea bisericească, tipicul bisericesc și muzica instrumentală, iar la 1905 a mai fost introdusă și cîntarea moldovenească [1]. Către anul 1907, școala număra 18 ani de existență, dar activi-

tatea ei cerea a fi îmbunătățită și mai mult, motiv ce a inițiat discutarea acestei probleme la Congresul Eparhial din septembrie 1907. La una din ședințele acestui congres a fost ascultat proiectul unui nou regulament de funcționare a școlii de cîntăreți, elaborat de o comisie specială, din componența căreia făcea parte și Mihail Berezovschi. Acest regulament prevedea reformarea claselor de cîntăreți bisericești. Necesitatea de reorganizare a lor era dictată și de problema existenței Corului arhieresc al Catedralei din Chișinău, care la acel moment primea subsidii insuficiente din partea Eparhiei și care, prin intermediul claselor de cîntăreți își fortifica rîndurile și-i atribuia unele funcții de săvîrșire a serviciilor divine.

Școala de cîntăreți își avea un Statut cu multiple paragrafe și condiții, prin intermediul cărora se stipulau obiectivele ei, regulile de admitere în această școală, precum și obiectele ce urmau a fi studiate. Spre exemplu, paragraful 1 dezvăluia obiectivul principal

al instituției în cauză: Clasă de cîntăreți bisericești este instituită cu scopul de a educa cîntăreți buni, care, în egală măsură, ar putea fi și buni conducători de coruri bisericești.

Paragraful 6 stipulează condițiile de bază pentru admiterea la cursurile Școlii de cîntăreți: este necesar de a avea calități vocale bune, auz muzical, cunoașterea melodiilor dogmaticilor și troparelor celor opt glasuri, notele cheii sol sau de alt. Paragraful 7 concretiza faptul că toți elevii vor studia din contul propriu, iar în paragraful 42 sînt enumerate obiectele ce urmează a fi studiate, printre care: teoria muzicii și cîntul – 3 ore pe săptămîină; cîntarea moldovenească – 4 ore; cîntarea bisericească – 4 ore; cîntarea corală – 2 ore; cîntarea la vioară pe grupe – 2 ore. Orele de cînt coral cuprindeau:

- a) cîntarea pe trei și patru voci;
- b) dirijarea pieselor corale, a lucrărilor bisericești metrizate și nemetrizate;
- c) studierea partiturilor conform tipicului de curte, din culegerea ediției sinodale, lucrări ale compozitorilor Bortneanschi, Turceaninov, Lvov, Vinogradov și alții;
- d) studierea Liturghiei pe trei voci a lui Mihail Berezovschi, precum și a altor aranjamente ale compozitorului;
- e) dirijarea cu grupe de cîntăreți și cu corul în întregime.

La lecțiile de teoria cîntului și a muzicii se studiau, de asemenea, teme ca: organizarea de coruri, corul la unison, corul polifonic, corul omogen (spre exemplu, corul format din bași și tenori). Istoria cîntării bisericești era un obiect important de studiu [2].

La o scurtă perioadă după reorganizarea sus-numită, rezultatele ei s-au resimțit nu numai prin îmbunătățirea procesului de studiu, ci, mai ales, prin activitatea corului. Membrii colectivului urmau cursurile preconizate în planul de studiu, completînd rîndurile corului mitropolitan, participînd la multiple

servicii religioase de la Catedrală; corul fiind protagonistul frecvent al lecturilor etico-religioase. Meritul considerabil al acestui colectiv se datorează, în mare măsură, dirijorului V. Govorov, cîntăreț al Corului arhieresc al Catedralei din Chișinău, condus de M. Berezovschi, care, probabil, a recomandat candidatura coristului său pentru această funcție.

Începutul anului 1912 este împînzit cu înștiințări privind evoluarea corului Școlii de cîntăreți la lecturile etico - religioase din 22, 29 ianuarie, 5 februarie și 4 martie [3]. La lectura din 22 ianuarie s-au pregătit pentru interpretare piesele ca „*Din tinerețile mele*”, semnată de Al-lemanov, două creații semnate de N. Cerepnin – „*Întru împărăția Ta*” (solo tenor și cor) și „*Cuvine-se cu adevărat*”. Este important să menționăm că la acest eveniment pentru prima dată a fost interpretată lucrarea „*Binecuvîntează, suflete al meu pre Domnul*”, **aranjată** pentru cor de Mihail Bârcă. În cartea sa „*Mihail Bârcă – compozitor și dirijor*”, G. Ceai-covschi - Mereșanu comite o eroare, atribuind lucrarea menționată compozitorului. Această aserțiune poate fi extrasă din următorul fragment: „... *el face primele încercări de compoziție. La o prelegere ce a avut loc în Sala eparhială din 22 ianuarie 1912, corul Școlii de cîntăreți, condus de V. V. Govorov, interpretează lucrarea lui M. Bârcă „Suflete al meu pre Domnul”, scrisă după o melodie greacă* [4]”. În cele din urmă, afirmăm cu certitudine că, prin lucrarea menționată, M. Bârcă face primele încercări de armonizare a melodiilor din Psaltichie, și nici într-un caz de compoziție. „*Activizarea*” artistică, ce a avut loc în perioada analizată, putea fi și rezultatul etatizării Școlii. La 1912 a fost elaborat un Statut sinodal în baza căruia Școala a fost înscrisă în buget, asigurînd-o cu surse materiale necesare pentru activitate amplă [1].

Mersul bun al repetițiilor corului Școlii de cîntăreți este evident și în urma

evoluării din 29 ianuarie, unde se interpretează un nou repertoriu, com-parativ cu cel al concertului anterior. Corul a prezentat piesele ca „Ușile pocăinței”, aranjată de D. Soloviov, „Fericit bărbatul”, melodia Lavrei Pecerskaia din Kiev, „К Богородице прилежно”, semnată de A. Arhanghelski, „Cuvine-se cu adevărat” și „Imnul Regal”. Conținutul muzical al lecturilor eticoreligioase din 5 februarie și 4 martie a cuprins piesele „Brațele părintești”, semnată de A. Lvov, „Ușile pocăinței” cîntare znamennîi, „Pre Tine” de Turceaninov, „Cuvine-se cu adevărat” de N. Cerepnin, „Cămara Ta, Mântuitorule” semnată de Smirnov, „Tâlharului” melodia Lavrei Pecerskaia și Dogmaticul Glasul al 6-lea „Cine nu te va ferici”. Comparînd acest repertoriu cu cel al Corului arhieresc al Catedralei din Chișinău, observăm că corul Școlii de cîntăreți are tendința de a interpreta, în mare parte, lucrările colectivului profesional, moment lesne de înțeles, cel puțin, din motivele principale, care au stat la baza reorganizării claselor de cîntăreți bisericești. Evident că repertoriul corului școlar era unul mai simplu, reieșind din posibilitățile membrilor colectivului. Pe parcursul întregului an, corul a fost protagonistul manifestărilor similare, fapt elucidat în Cronica oficială [5].

Conlucrarea acestor două colective a fost foarte prodigioasă, în special pe parcursul perioadei cînd Mihail Berezovschi a devenit directorul acestei școli (1913-1921)¹. De fapt, activitățile artistice ale corului Școlii, în mare parte, constituiau părți componente ale activității Corului Catedralei, subiect elucidat în una din multiplele cronici din periodica timpului, perindate printre numeroase-

le documente analizate la acest subiect. „Serviciul divin s-a săvîrșit cu participarea corului arhieresc, condus de părintele M. Berezovschi și a elevilor corului de cîntăreți”; „La liturghie au cîntat două coruri: corul arhieresc și cel al Școlii de cîntăreți” [6]. Anul 1918 l-a prins pe M. Berezovschi în funcția de director al acestei Școli. Procesul de naționalizare, decurs cu insistența Î. P. S. Nicodim, n-a produs modificări esențiale în sistemul educațional al școlii. Însă programul de învățămînt a fost modificat la capitolul obiectelor școlare în așa fel că, în locul limbii ruse, a istoriei și a geografiei, s-au introdus aceleași obiecte românești, iar în locul cîntării moldovenești s-a introdus cîntarea bisericească de tradiție bizantină. Celelalte obiecte – teoria muzicii, tipiconul bisericesc, sf. Scriptură și altele au rămas în curriculum din fostul program rus și erau predate în conformitate cu acest program.

La Congresele Eparhiale din februarie 1920 și în septembrie 1921 s-au discutat probleme cu privire la reorganizarea Școlii de cîntăreți în școala secundară. Modificările esențiale ale noului proiect aprobate de Congres pot fi extrase din articolul „Școala de cîntăreți din Chișinău și reforma ei” [7] cuprinzînd:

1. trecerea de la 2 ani de studiu la 3 ani;
2. posibilitatea de a intra în Școală și a absolvenților de 2 clase secundare, cu condiția că ei vor poseda voce și auz bun și vor susține, pe lîngă școală, examenul de diferență pentru clasele a 3-a și a 4-a secundare.

Aprecierea și avizul pozitiv al fostului profesor de la Conservatorul din Moscova, dl. Veaceslav Bulăciiov, cu privire la Școala de Muzică Bisericească, este unul din argumentele pro pentru dezvoltarea și extinderea activității școlii. În articolul său „Muzica bisericească în Basarabia” [8], V. Bulăciiov a subliniat importanța muzicii bisericești și a școlilor de muzică bisericească, din punct de

¹ Cercetătorii activității lui M. Berezovschi nu au menționat date cu privire la conducerea Școlii, excepție făcînd Serafim Buzilă în lexiconul enciclopedic *Interpreți din Moldova*, care atestă acest fapt prin specificarea anilor de administrare a Școlii de către M. Berezovschi în perioada 1913-1921.

vedere istoric, pentru dezvoltarea culturii muzicale serioase în Franța, Italia, Germania și Rusia. Materialul publicat conține un apel întru susținerea Școlii de cântăreți, ca instituție cu perspectivă muzicală proeminentă, fiind absolut necesară pentru dezvoltarea muzicii bisericești în ținut. Găsim foarte important a reda un fragment de text care va oglindi ideea expusă mai sus: „De mult timp, aici [la Chișinău]² există așa-numita Școală de cântăreți, care, în anul trecut a fost transformată în Școala de Muzică Bisericească cu 3 ani de studii. Elevii ce aleg această școală capătă aici o solidă pregătire generală și muzicală, necesară pentru dirijorii de coruri și, avînd în vedere starea bună a învățămîntului din școală, acești tineri vor fi buni propagatori și răspînditori ai cîntării bisericești în țară. Dacă în viitor această școală și-ar lărgi programul său de studii muzicale și generale, atunci sperăm că vom avea o școală solidă muzicală bisericească, ca cele relatate mai sus [școlile muzicale bisericești din Soissons, Paris, Roma, Munchen, Regensburg, Petrograd, Moscova], și cultura muzicală din Basarabia va fi asigurată, cel puțin, cu o instituție solidă muzicală.”

Starea bună a învățămîntului din școală, în mare parte, se datora finanțării serioase atît din partea statului, cît și din partea Congresului Eparhial.

Succesorul lui Mihail Berezovschi la postul de director al școlii a fost profesorul Andrei Harghel, care a continuat politica de conducere a predecesorului său și și-a adus aportul la îmbunătățirea calității de predare în școală.

Școala a funcționat pînă la anul 1944. O astfel de atestare a devenit posibilă datorită anunțului cu privire la organizarea cursurilor speciale pentru cîntăreții din Basarabia, care datează din anul 1943 și care sună în felul următor: „Ministerul Cultelor a aprobat ca la școala

de cîntăreți a Arhiepiscopiei Chișinăului să se țină cursuri speciale pentru cîntăreții practicanți din Basarabia. Cursurile vor începe la 16 August în localul școlii din str. Gh. Asachi Nr.10 și vor ține o lună de zile. Candidații vor da la 10 August un examen la diferite obiecte. Ei trebuie să aibă absolvit cel puțin cursul primar-complimentar” [9]. Din textul avizului publicat în ziar, putem concluziona nu numai în ce privește perioada de funcționare a Școlii, ci, în mare măsură, vizavi de buna calitate instructivă a instituției, precum și evident, nivelul profesional al colectivului coral. Toate cele enumerate mai sus constituie motivul principal pentru care Școala a fost selectată ca instituție de bază pentru desfășurarea cursurilor de perfecționarea cîntăreților din întreaga Basarabie.

În cele din urmă, este important de menționat aportul Școlii de cîntăreți și al corului ei la dezvoltarea artei muzicale din Chișinău și întregul ținut, iar, în special, la valorificarea muzicii bisericești în calitate de catalizator al procesului de devenire a artei muzicale în general. Importanța corului de cîntăreți este evidentă, dacă vom urmări momentele ulterioare, ce îl caracterizează drept colectiv unic la Chișinău și anume:

1. este un cor de studiu, cu repertoriu, scopul și sarcinile instructiv-didactice, obligațiile și responsabilitățile corespunzătoare profilului instituției;
2. corul Școlii de cîntăreți este participant activ la multiple manifestări culturale și festivități oficiale alături de cel arhieresc;
3. îndeplinește parțial obligațiile Corului arhieresc, astfel facilitînd, în mare măsură, munca coriștilor din corul profesional;
4. este o „punte de decolare” instructivă și artistică, o oportunitate unică pentru tinerii de la țară, anume cei care nu au reușit să treacă prin Seminarul Teologic, avînd la bază doar

² Explicațiile din parantezele patrate aici și în continuare ne aparțin.

anii de școală primară, în schimb posedau abilități vocale și muzicale conturate;

5. este un „atelier” de cântăreți bisericești și de dirijori de cor cu dreptul de a predă cântul coral în școlile primare și medii.

Repertoriul corului, în mare parte, era identic cu cel al Corului Catedralei, moment dictat de funcția pe care o îndeplinea. Evident, piesele corale de complexitate sporită lipseau din lista lui repertorială.

Încheiem relatarea noastră a evenimentelor în ordinea cronologică cu trasarea unor momente generalizatoare. Istoria Corului Școlii de cântăreți din Chișinău se înscrie perfect în istoria

culturii autohtone, evocând atmosfera epocii și ambianța socială. Activitatea Școlii în general și a corului, în special, a avut rezultate benefice atât asupra creșterii profesionalismului muzical, cât și asupra societății și publicului larg. Producțiile muzicale, examenele de fine de an, concertele publice jubiliare sau cu diverse alte prilejuri, suportul compoziției muzicale a serviciului divin la Catedrala Chișinăului, elogiate de presa locală, în ceea ce privește calitatea interpretării – toate acestea au contribuit la formarea tradiției muzicale, a gusturilor și a preferințelor unui public larg.

Referințe:

1. *Școala de cântăreți bisericești* // Anuarul eparhiei Chișinăului și Hotinului (Basarabia). România, 1922, P. XVIII.
2. Datele cu privire la reorganizarea Școlii de cântăreți din anul 1907 precum și la conținutul Regulamentului nou elaborat, au fost extrase din articolele arhivei personale a lui Efim Bogdanovschi.
3. *Епархиальная хроника* // K.E.B., 1912, Nr. 4. – P. 97-98; Nr.5. – P. 130-131; Nr.6. – P. 149; Nr.10. – P. 281.
4. Ceaicovschi-Mereșanu, G., *Mihail Bârcă, compozitor și dirijor*. Chișinău, 1995. P.13.
5. *Епархиальная хроника* // K.E.B., 1912, Nr. 45. – P. 1347.
6. *Епархиальная хроника* // K.E.B., 1912, Nr.5. – P. 130.
7. *Școala de cântăreți din Chișinău și reforma ei* // Luminătorul, 1922, Nr.11. – P.32-34.
8. Bulăciiov, V., *Muzica bisericească în Basarabia* // Luminătorul, 1925, Nr.6. – P.21-23.
9. *Cursuri speciale pentru cântăreți* // Raza, 1943, Nr. 667. – P.4.

18 mai, 2006

Recenzent: *Elena Mironenco*,
doctor în studiul artelor,
conferențiar universitar



TEHNICI MODERNE DE COMPOZIȚIE ÎN MINIATURA AUTOHTONĂ PENTRU PIAN

MODERN COMPOSITION TECHNIQUES IN THE AUTOCHTHONOUS
MINIATURE FOR THE PIANO

Ruslana SPRINCEANU

lector universitar,

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

The article "Modern Composition Techniques for the Miniature for the Piano" is intended for the research of the stylistic tendencies in miniature for piano of the last decade of the XXth century. The most representative miniatures of the autochthonous composers: Five novels for piano by V. Rotaru, Still-life with flowers. Melodies and harmonies by G. Ciobanu, Passacaglia by O. Palymski and The Piece by Iu. Gogu are analyzed.

Muzica pentru pian, ca și celelalte domenii ale creației componistice din Moldova, a avut o dezvoltare amplă pe parcursul secolului al XX-lea, în special în cea de-a doua jumătate a lui, consemnând mai multe tangențe atât cu tradiția național-folclorică, cât și cu principalele tendințe ale evoluției muzicii universale.

Este bine cunoscut faptul că muzica secolului al XX-lea nu are o gramatică sonoră comună. Tonalitatea, această mare descoperire a gândirii muzicale europene culte, pe care se fundamentează muzica barocului, a clasicismului, a romantismului își pierde importanța de odinioară în secolul al XX-lea. O dovadă, în acest sens, o constituie hiperromatizarea tonalității, scările muzicale ale lui Claude Debussy, Olivier Messiaen, tropurile lui Joseph Hauer, *tehnica de serie*, *cea dodecafonică* a lui Arnold Schönberg, Anton von Webern, *tehnica serială* și *aleatorică* (Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez), *cea spectrală* (György Ligeti, Gerard Grisey) etc. După cel de-al doilea război mondial, fenomenul se diversifică și

mai mult. Prin anii '90 aproape că nu mai poate fi găsit un consens al opțiunilor creatoare nu numai de la un compozitor la altul, dar, deseori, de la o lucrare la alta, aparținând aceluiași compozitor.

Pentru compozitorii care tind spre inovații, spre experimente creatoare, un rol hotărâtor îl are interpretarea inventivă a timpului sonor. Ne referim la un nou mod de tratare a staticii și dinamicii în muzică. Utilizând procedee din tehnicile minimală și repetitivă, pe prim plan ies căutările în adâncul naturii fizice a sunetului, operarea cu structurile sonore minime, plasate într-un organism artistic de proporții mari.

În primele decenii postbelice, muzica de cameră a compozitorilor autohtoni s-a bazat pe manifestările neoromantice și impresioniste, care interacționează cu impulsurile național-folclorice. În următoarele decenii, în prim plan au ieșit elementele neoclasice, neofolclorice, mai multe mixturi ale diferitelor exponente stilistice, inclusiv încercări polistilistice. Grație complexității tehnicilor moderne de

compoziție, o problemă importantă devine compatibilitatea elementelor stilistice, integrarea organică a folclorului național în contextul mijloacelor expresive de proveniență europeană. Aducem câteva exemple.

Ciclul de miniaturi *Cinci novelete pentru pian*, compus de Vladimir Rotaru în 1992, este axat pe o idee muzicală comună. De fapt, acest ciclu poate fi interpretat ca cinci variațiuni libere pe o temă de geneză ambiguă. Pe de o parte, lucrarea are la bază tehnica de serie: linia melodică inițială este alcătuită din 12 sunete. Pe de altă parte, aici transpare originea populară a materialului muzical. Variațiunile sînt de sorginte folclorică. Primul segment se bazează pe sunetele caracteristice modului lidic, iar următorul segment, alcătuit din opt sunete, include o juxtapunere a intonațiilor descendente, ce se aseamănă cu un bocet.

Prima noveletă, *Lento e dolce*, este o piesă de scurtă durată construită inventiv. Noveleta este alcătuită din cinci secțiuni, „în care segmentele seriei de la început se măresc, apoi se micșorează, creînd forma unui val. Seria este concepută de la sunetul „re”. În prima secțiune sînt utilizate primele șase sunete ale seriei, în fraza a doua – zece, în cea de-a treia – toate douăsprezece, în fraza a patra ultimele șapte sunete ale secțiunii a treia, iar în secțiunea a cincea – cele șase. În așa fel, secțiunile întîi și a cincea îndeplinesc funcția unui ancadrament. În această miniatură, un interes deosebit trezește factura, grație modulației parametrului orizontal în cel vertical: fiecare sunet ulterior se stratifică deasupra celui precedent, treptat formînd o verticală de cluster” [1].

Noveleta a doua – *Maestoso risoluto bene marcato* – contrastează cu cea precedentă. După indicii de gen, ea reprezintă un marș patetic de defilare și, concomitent, imită sunarea clopotelor, care se intuiesc în factură, cînd bașii divizați

în trei octave alternează cu acorduri disonante în registrul superior.

Factura compartimentelor extreme ale formei tripartite se deosebește printr-o anumită continuitate: lîngă sextacordul major, la o distanță de semiton, se aranjează un acord de două cvarte perfecte. Mișcarea paralelă a acestor consunări, atît în urcare, cît și în coborîre, creează efectul unui strat de șase voci. În compartimentul median are loc, de fapt, varierea segmentelor seriei, mai ales a primelor opt sunete expuse în forma unui canon la două voci. Noveleta a treia – *Presto e leggiero* – poartă un caracter *scherzando*. Ea se deosebește printr-o inventivitate ritmică: jocul accentelor, mutarea lor pe orizontală și necoincidența pe verticală apropie piesa de impetuosul dans popular *Bătuta*. Avîntul ludic este intensificat și de schimbările metroritmice: 3/2, 5/2, 3/2, 5/2, 9/2, 6/2, 11/2. La începutul Noveletei este utilizată întreaga serie din 12 sunete cu repetarea de trei ori a primului segment „folcloric”, alcătuit din trei sunete. Ulterior, sub aspect polifonic, se dezvoltă unele segmente ale seriei. Noveleta a patra este expusă în stilul unui vals gingaș, grațios. Sunarea fină a compartimentelor extreme se formează prin mișcarea onduloare a sextelor ascendente și descendente, mari și mici. În compartimentul median al formei se dezvoltă variațional segmentul seriei, creînd un lanț de secunde descendente care se mișcă lent, treptat, consecutiv. Concomitent se remarcă pluridimensionalitatea soluțiilor facturale, straturile facturale fiind foarte îndepărtate unul de altul sub aspect de registru.

După impetuoșitatea sa, Noveleta a cincea poate fi comparată cu cea de-a treia, însă mișcarea ostinată, de tip *tocata*, aici se relevă mai ferm. În linia melodică sînt întrebuițate primele zece sunete ale seriei. Muzicologul Elena Mironenco susține că „organizarea ritmi-

că a sunetelor, ca și ritmul basului ostinat, provine de la dansurile bărbățești ale getodacilor, cu o grupare variabilă $3/8$, $2/8$ și cu o accentuare acută” [2].

Putem conchide că *Cinci novelete pe o temă* de Vladimir Rotaru demonstrează o fuziune originală a temei cu seria, a exponentelor folclorice cu cele dodecafonice. Tehnica de serie se utilizează în manieră liberă, fiind influențată de avântul improvizatoric, caracteristic fenomenelor folclorice și artei lăutărești.

O altă direcție în evoluția miniaturii o constituie piesele lui Ghenadie Ciobanu. Compozitor, interpret, profesor, personalitate de o mare forță spirituală, el tinde spre asimilarea continuă a noilor limbaje și tehnici componistice. În general, limbajul muzical al lucrărilor sale reprezintă o sinteză organică a multor tehnici postavangardiste și a gândirii arhetipale. Piesa *“Still-life with flowers. Melodies and harmonies”* (1993) se bazează pe utilizarea inventivă a tehnicii combinatorii. Autorul folosește în calitate de elemente constitutive ale spectrului sonor următoarele cinci sunete: *h-cis-d-f-a*. Piesa începe cu un compartiment bivalent sub aspect arhitectonic. Aici (măsurile 1-9) se cumulează funcțiile introductivă și expozițională. Acest compartiment este alcătuit din trei segmente: primul segment (*a*) expune sunetele de bază menționate mai sus; în cel de-al doilea segment (*b*) apare un material muzical nou, însă la mâna stângă se mențin elementele spectrului sonor inițial (*h-cis-d-f-a*); în segmentul (*c*) se combină materialul sonor specific segmentelor anterioare. Deci, expoziția multilaterală a spectrului a avut loc în cadrul compartimentului introductiv. O inventivitate pluri-direcțională a ingredientelor spectrului se observă în compartimentul de bază al piesei, alcătuit din trei blocuri mari (*A-B-C*). Agogica diferă de la un bloc la altul. Primul bloc (*A*) este marcat de *Andante espressivo e rubato*, al

doilea (*B*) – de *Un poco piu animato*, iar al treilea (*C*) – de *Brillante prestissimo*. În întreaga piesă se simte tendința spre finalocentrism. Compozitorul tratează într-un mod specific timpul muzical, creînd un flux sonor cvasiimprovizatoric, elastic, plin de plasticitate grație utilizării per-manente a metrului variabil. Acest flux este limitat de o codă (*Espressivo*), ce se bazează pe materialul sonor al segmentelor „a” și „c”. Piesa este dificilă și din punct de vedere interpretativ. Schimbarea permanentă a metrului, desenul ritmic sofisticat etc. solicită interpretului un simț ritmic foarte bun și o tehnică strălucită.

Un alt reprezentant al generației relativ tinere de compozitori este Oleg Palîmschi. Piesa de debut din creația pentru pian a acestui autor este *Passacaglia* (1996). Forma ei poate fi apreciată ca variațiuni pe un basso ostinato (cinci variațiuni complete și a șasea incompletă – un singur sunet), axate pe tehnica dodecafonică. *Passacaglia* începe cu expunerea punctualistă a 12 sunete de bază, care, pe parcursul întregii piese, sînt plasate pentru interpretare la mâna stîngă. Expunerea punctualistă se menține și în cadrul altor dimensiuni ale structurii sonore. Este firesc faptul că punctualismul s-a afirmat ca o metodă specială de compoziție, unde un ton sau un interval separat îndeplinește funcțiile unui motiv, ale unei fraze muzicale. Tonul de o înălțime oarecare, ce răsună izolat în contextul sonor (sau aproape izolat), devine un purtător al expresiei/semanticii muzicale. Cu toate acestea, consecutivitatea punctelor sonore, însoțită de numeroase pauze, este, de obicei, mascată, cifrată, avînd un caracter latent. Punctualismul nu poate fi identificat cu tehnica serială, deoarece el s-a afirmat ca o producție specifică unui șir de metode ale compoziției muzicale. De aceea, elementele lui, în anumite cazuri, pot fi găsite în muzica atonală, muzica de

serie, inclusiv dodecafonică (cazul nostru), la fel în cea aleatorică și în muzica timbrală.

Expunerea punctualistă caracteristică compartimentelor expositive ale lucrării lui Palımschi, cu timpul, cedează locul altor procedee de compoziție, ce vizează lucrul polifonic cu elementele mai încheiate ale seriei.

În variațiunea a doua (partea mîinii drepte), linia sonoră de bază o constituie varianta retrogradabilă (*R*) a seriei. Mai sînt utilizate anumite trăsături de invențiune: variațiunile a doua și a treia sînt scrise la două voci, iar variațiunile a patra și a cincea – la trei voci. Deși scrisă într-un tempo lent, lucrarea este foarte dinamică. Sintetizînd, observăm trecerea de la expunerea strictă la cea liberă, de la pulsația ritmică lentă la cea rapidă. Principiul *crescendo*-ului e sesizat și în domeniul facturii: spre sfîrșitul lucrării, aceasta devine mai densă. Putem conchide că piesa dată demonstrează concludent principiul de ascensiune, de “*crescendo*” dramaturgic, fapt care-i atribuie o anumită continuitate.

În secolul al XX-lea, fenomenul de creație s-a manifestat prin multiple și variate modalități, unele dintre care nu au mai putut fi redade prin notație tradițională. În corespundere cu noile tehnici componistice, partitura contemporană a achiziționat un mare număr de procedee notaționale, ce constau din noi simboluri, din cifre, relații matematice, frecvențe, algoritmi și alte elemente similare, care au îndepărtat aproape complet din partitură semnele notației tradiționale. Diversitatea noilor procedee notaționale a fost determinată de următorii factori: lărgirea spectrului so-

nor printr-o valorificare a tuturor posibilităților de emiterie a sunetului la pian acționate prin diverse mijloace: fie prin intermediul unor părți componente ale corpului uman, fie cu ajutorul unor instrumente intermediare (barele de metal, ciocănașele, bagheta de dirijor, bețișorul de tobă etc.). Astfel s-au obținut efecte sonore noi, prin lovirea cu palma a diferitelor elemente sonore ale pianului, cîntul direct pe corzile instrumentului etc., care au generat apariția unor timbruri muzicale neîntîlnite anterior în creația pianistică. Destul de des se practică libertatea de improvizație acordată interpretului, deoarece, odată cu dezvoltarea muzicii aleatorice, interpretii sînt puși în situația de a improviza anumite fragmente, a “umple” sonor anumite secțiuni indicate de autor.

Un exemplu elocvent al miniaturii pentru pian, scrise în tehnica nouă de notație, este *Piesa* (1998) de Iulian Gogu. Aici compozitorul folosește diverse procedee și modalități de emiterie a sunetului:

- loviturile corzilor cu palma;
- *cluster* pe clape negre și albe (la *cluster* pe clape negre este indicat și timpul aproximativ în secunde);
- corzile la *pizzicato* cu ajutorul cheii metalice.

Pe lîngă procedeele enumerate, sînt caracteristice și fragmentele improvizatorice.

Putem conchide că realizările obținute de genul de miniatură pentru pian din Republica Moldova în ultimul deceniu al secolului al XX-lea sînt, indiscutabil, o dovadă elocventă a maturizării ei, a unei evoluții continue și intense, avînd ca rezultat diversitatea soluțiilor artistice.

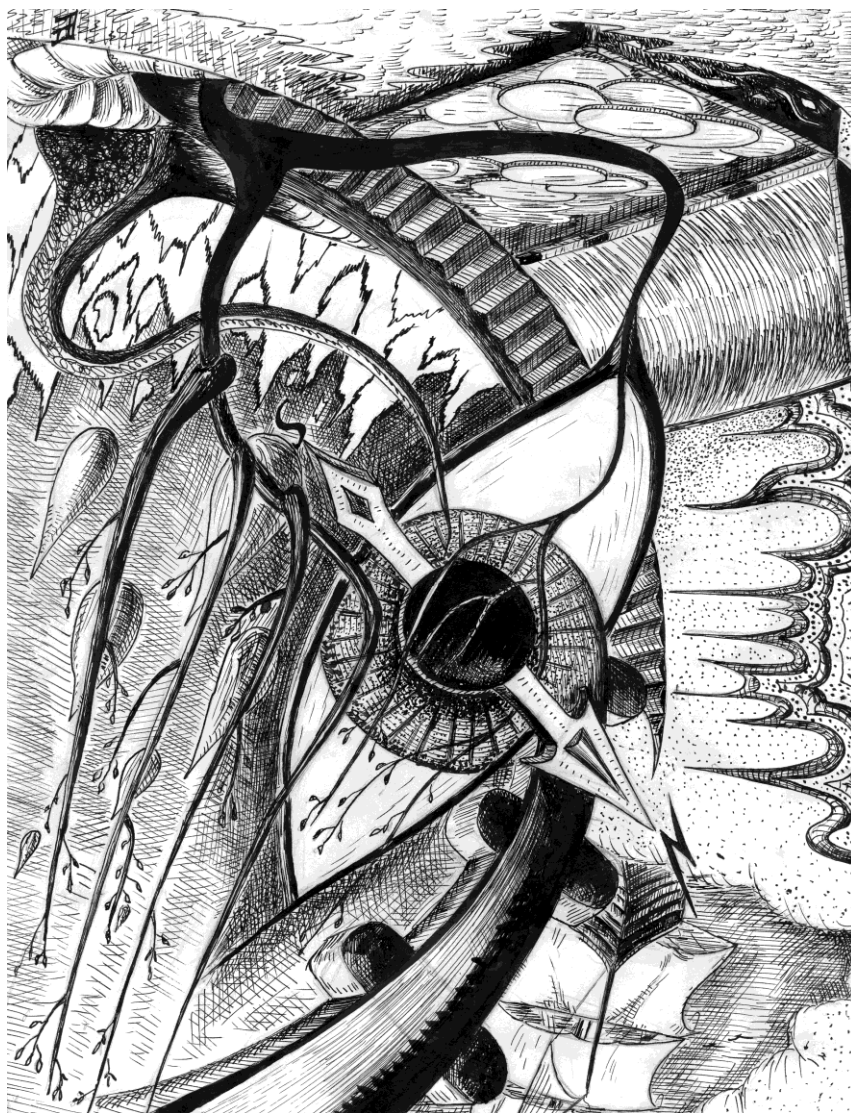
Referințe:

1. Мироненко, Е., *Композитор Владимир Ротару*. Кишинёв, 2000, p. 29.
2. Idem, p. 31.

3. *Tradiții și inovații în muzica secolului al XX-lea*. Chișinău: Știința, 1997.
4. Гаккель, Л., *Фортепианная музыка XX века*. Ленинград, Москва: Советский Композитор, 1976.
5. Денисов, Э., *Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники*. Москва: Советский Композитор, 1986.
6. Когоутек, Ц., *Техника композиции в музыке XX века*. Москва: Музыка, 1976.

23 mai, 2006

Recenzent: *Vladimir Axionov*,
doctor habilitat în studiul artelor,
profesor universitar



Pareniuc Eugen



INTERPRETAREA MUZICAL - PIANISTICĂ DIN PERSPECTIVĂ HERMENEUTICĂ

MUSICAL INTERPRETATION FROM THE PERSPECTIVE OF HERMENEUTICS

Lilia ARCEA,

magistru în muzică, magistru în filologie,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Irina CIUBARĂ,

studentă la anul III, facultatea Muzică și Pedagogie Muzicală,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The XXI-st century is considered the century of interpretation. More than ever we try to understand the essence of the world and life. Hermeneutics gives the opportunity to discover people's mind and soul. Its basic principle is the dialogue between present and past.

Musical interpretation, as the most individual and personal one, represents a key to the understanding of the artist's inner world (his rich thoughts and deep feelings) and, through it, to the universal values. In such a way, every listener-artist discovers himself in the mystery of music, keeping the main role in it.

În prezent asistăm la o resurrecție a mai multor discipline indispensabile legate de natura sensibilă a omului. Una dintre acestea este și hermeneutica.

Termenul de hermeneutică, prin care se consemnează unul din marile curente ale gândirii omenești, provine de la grecescul *hermeia* - interpretare.

Primele manifestări hermeneutice sînt legate de interpretarea epopeelor homerice, interpretări întîlnite la primii filozofi presocratici¹. Conturarea metodei și a disciplinei hermeneutice se identifică cu exegeza biblică a Noului Testament. Bazele

hermeneuticii moderne sînt puse în romantism.²

În funcție de evoluția istorică, noțiunea de hermeneutica primește mai multe sensuri:

- Hermeneutica - „arta sau știința de a interpreta texte religioase, criptice, în general antice sau dificile”;

- Hermeneutica - „disciplină autonomă (teorie a procesului de interpretare și înțelegere)”;

- O altă semnificație vizează filozofia contemporană, caz în care prin hermeneutică se înțelege „teoria decodificării și interpretării semnelor”;

Așadar, orice formă simbolică a manifestărilor umane prezintă inte-

¹ Conceptul apare mai întîi la Platon și apoi la Aristotel, pentru a defini o “tehnică interpretativă”. A se vedea [7, p.5]

² “Prin Scheirmacher, hermeneutica devine o disciplină de sine stătătoare și o metodă universală care nu aparține numai exegezei biblice sau literare, ci și tuturor actelor exprimărilor umane”. [7, p.18].”

res pentru hermeneutică. Cu atât mai mult muzica va prezenta interes pentru hermeneutică, datorită limbajului său simbolic cu totul particular.

Pentru un muzician, hermeneutica prezintă interes în calitatea sa de teorie a interpretării. Muzicianul - interpret aplicând regulile și principiile generale și particulare ale hermeneuticii va fi apt să pătrundă dincolo de limbajul însuși, să depășească limitele și constrângerile de orice fel, pentru a decodifica țesătura complexă a discursului muzical. Altfel spus, misiunea interpretului este a fi accesarea la sensul muzical, cât și la realizarea semnificației. De modul în care interpretul va ști să asimileze creația compozitorului depinde gradul de percepție a operei, precum și, într-o importantă măsură, viabilitatea ei în timp.

Elementul fundamental și primordial în cunoașterea operei muzicale este textul autorului - *discursul muzical*. Anume acesta dezvăluie interpretului conținutul muzicii. Studiindu-l minuțios, în mod inteligent și creator, interpretul pătrunde în intențiile compozitorului, în esența lucrării. Acest adevăr nu trebuie uitat nici la o etapă de lucru asupra unei piese anume. Mai mult, orice reîntoarcere la studiul unei lucrări considerată cunoscută în amănunt aduce noi descoperiri în textul acesteia, neremarcate sau insuficient prețuite la etapele precedente.

Deși discursul muzical este prima și cea mai importantă sursă în cunoașterea și înțelegerea unei lucrări muzicale, pentru realizarea unei vi-

ziuni profunde și veridice asupra lucrării interpretate, este necesară folosirea și a altor surse de cunoaștere:

- cunoașterea creației compozitorului în ansamblul ei. Fără această cunoaștere rămâne imposibilă înțelegerea caracteristicilor stilistice și de limbaj ale creației;

- cunoașterea evoluției stilistice și spirituale a compozitorului de-a lungul vieții sale. Exemplul cel mai elocvent îl constituie creația lui L. Beethoven, în care fiecare din cele trei epoci de creație reclamă noi mijloace interpretative și expresive;

- cunoașterea istoricului apariției lucrărilor. După spusele lui Goethe, înțelegerea unei lucrări este condiționată de cunoașterea originii acesteia și de sesizarea momentului concepției lucrării. Prin urmare, interpretul trebuie să cunoască orice detaliu ce i-ar comunica despre temperamentul, viziunea asupra lumii specifice compozitorului; interpretului nu trebuie să-i rămână indiferent nimic din ce l-ar putea ajuta să cunoască mai bine viața compozitorului, mediul în care trăia și crea, împrejurările în care a fost concepută și definitivată lucrarea în studiu.

Să încercăm să parcurgem traseul cel mai elementar în decodificarea sensului muzical prin intermediul creației specific naționale și exigențele muzicii universale.

Creînd într-o perioadă caracterizată prin intensificarea confruntărilor stilistice între diverse tendințe estetico - stilistice și apariția fulminantă a diverselor curente muzicale, Enescu nu a aderat la vreunul dintre

acestea. „Romantic și clasic prin instinct, spunea Enescu, m-am străduit să împreunez prin toate lucrările mele o formă de echilibru care – și are linia ei lăuntrică bine definită.” (Citat din Cornel Țăranu în „Enescu în conștiința prezentului”, Editura Pentru Literatură, 1969). În aceeași ordine de idei „Unii oameni au fost intrigati și plictisiți, deoarece nu au putut să mă catalogheze și să mă clasifice în modul obișnuit. Ei nu au putut să stabilească cu exactitate ce fel de tip de muzică făceam [...] cu toate că nu suna străin, nu semăna prea mult cu ceva familiar, și oamenii sunt plictisiți când nu pot clasifica pe cineva” (idem).

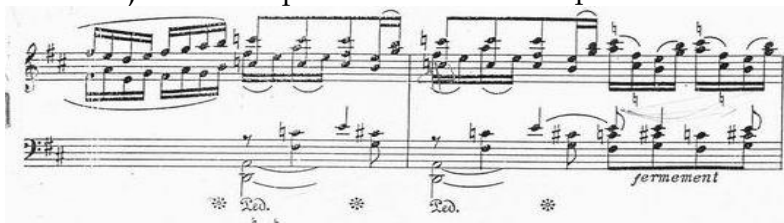
Creația pianistică a acestui compozitor este deosebit de importantă. Limbajul muzical cucerește prin noțutatea mijloacelor expresive și a soluțiilor interpretative. Un exemplu a creației pianistice este „Toccată”, prima mișcare din suita pentru pian *Re major*, scrisă în 1903, când compozitorul, după spusele lui, *devenise el însuși*. Se încheiase perioada de început, în care acumulasese destulă experiență pentru a-și putea exprima într-un mod personal sentimentele și gândurile. Încep să se întrezărească variate trăsături ale personalității lui, aproape insesizabile în lucrările precedente. Măiestria sa, mult avansată și diferită față de anii prece-

mai profunde, redată în forme ample și originale.

Scrisă în factură neoclasică, „Toccată” irumpe cu o forță explozivă, pasională; de la început și pînă la sfîrșit este străbătută de o profundă trăire lăuntrică, de o sinceritate și expresivitate ce captivează ascultătorul. Desfășurarea discursului muzical este plină de fantezie, îmbinînd caracterul oarecum improvizatoric al tematicii cu principiile obișnuite ale arhitectonicii clasice.

Temele centrale care contrastează și se completează reciproc sînt prezentate de la bun început. Dacă prima temă e vioaie, „sonoră” (sonore), a doua temă apare interiorizată, avînd o nuanță tristă, apropiată de cîntecul lung, doinit. Datorită bogății conținut emoțional această temă parcă ne îndeamnă să realizăm unele asociații de idei – avem impresia că Enescu narează despre plaiul natal, despre horele văzute în copilărie, despre lăutarii pe care i-a ascultat cu atîta fascinație. Această temă începe pe timpul trei al celei de a treia măsură, moment marcat prin accent agogic (de unde și tentația de accent metric).

Pedalele, isoanele ritmizate, heterofonii împletite cu o culoare tim-



denți, îi permite abordarea unor probleme de conținut mai subtile,

brală subtilă sînt doar cîteva procedee prin care se realizează coloritul popular.

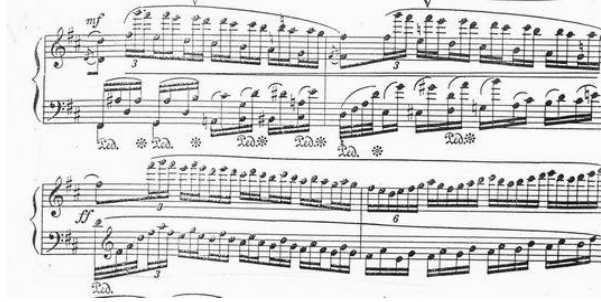
Un alt element important este ritmul de factură „neaoș” populară, în care găsim pe prim plan ritmica specifică a unui parlando - rubato, a unei vibrații ritmice continue. Enescu e un neîntrecut maestru în a îmbrăca diferite aspecte ritmice pe un

singur nucleu tematic. Este și aici o transfigurare a „variantelor” melodiei populare, care grefată pe neconținută sa variație motivică, conferă discursului muzical acel caracter particular.



Este interesant și planul tonal - modal. Deși punctul de plecare este

tonismul creează atmosfera de „echivoc tonal” (pe pedala unei to-



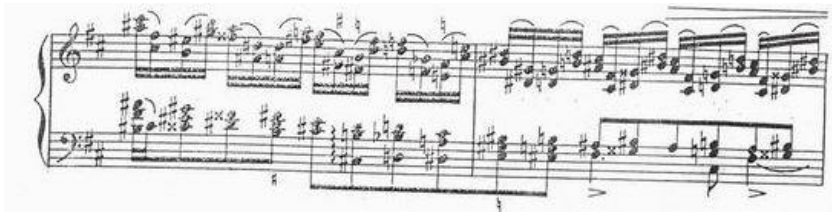
Re major, există alunecări temporale spre alte centre (*Re diez major, Re diez minor, Do diez major* ș.a.), pentru a reveni la tonalitatea inițială. Bi-

nalități se suprapune linia melodică ce gravitează în jurul altor centre tonale).



Planul tonal bogat se manifestă și prin folosirea abundentă a croma-

tismelor, atât în linia melodică, cât și în factura armonică.



Suita Re major, în particular „Tocata”, vădesc polifonismul sever al compozitorului. Trecerea de la polifonia clasică la una atât de personală, intermitentă, elastică, trecînd la he-

terofonie și monodie aduce în patrimoniul muzicii universale o soluție românească de polifonie.



Enescu adoptă principiul clasic de a face, în ultima parte o sinteză a lucrării. Iată de ce temele sînt obținute prin transfigurarea, într-o măsură mai mică sau mai mare a temelor anterior expuse. Tot în final factura pianistică prin tremoulul ce imită cîntatul specific al țambalului realizează o puternică tensiune dramatică.

Lucrarea pune probleme complexe de interpretare atât din punct de vedere al reliefării conținutului emoțional, cît și prin folosirea unor indicații expresive și a unor elemente de tehnică neobișnuite. Dar mai întîi de toate interpretarea enesciană reclamă o sensibilitate excepțională, fără de care totul riscă să se transforme într-o masă informă, plictisitoare, într-o muzică cu prea multe sunete.

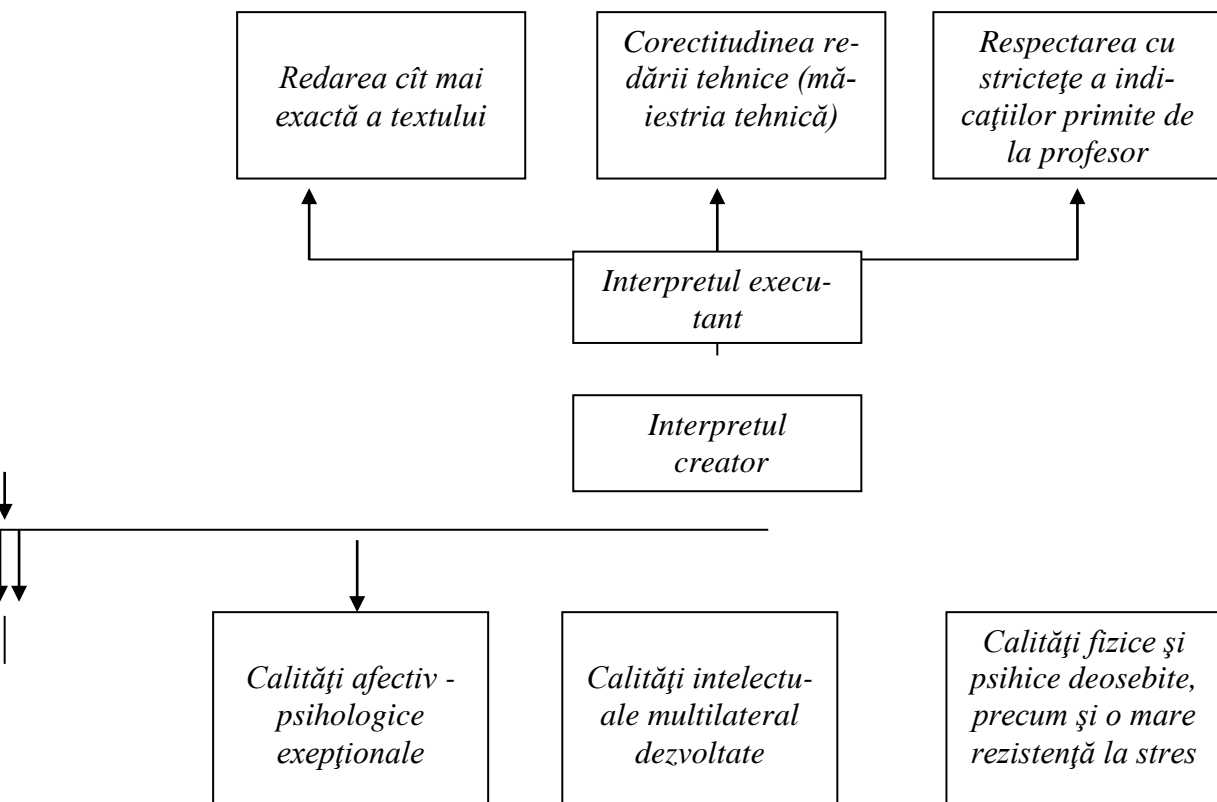
Așadar creația muzicală poate fi considerată executată, cînd rolul in-

terpretului se rezumă la acela de „tehnician”, executant supus pozițiilor compozitorului, al cărui sarcină centrală este redarea cît mai exactă a textului lucrării. Creația muzicală însă reclamă recrearea sa, caz în care textul lucrării este atât punct de pornire, cît și teren pentru creativitate.

Anume interpretul creator, adevăratul hermeneut, are aptitudinea de a vedea dincolo de muzică.

Traseul *interpret - executant - interpret - creator* este uriaș. Dacă interpretul - executant este o etapă inevitabilă în viața și activitatea viitorului artist, aspectul creator comportă coordonate diferite și îndrumare didactică diferită.

Preocupările majore ale interpretului executant ar putea fi redade, schematic, în felul următor:



E știut faptul că interacțiunea dintre arte sau interacțiunea muzicii cu alte forme ale activității sociale și culturale determină schimbări considerabile în arta muzicală, generând noi curente, noi tendințe. Spre exemplu, activitatea muzicală a lui R. Schumann, H. Berlioz, C. Debussy s-a împletit strâns cu poezia, literatura, filozofia, politica. Or e binecunoscut un episod biografic din viața lui F. Liszt, când marele muzician, realizând insuficiența mijloacelor de expresie artistică, renunță pentru o perioadă de timp la activitatea scenică, dedicându-și întregul timp și resursele studiului literaturii, tratatelor filozofice, religiei. Aceasta a contribuit, într-o măsură considerabilă, la modificarea con-

ceptului interpretativ, a expresiei instrumentale ale lui F. Liszt.

Cunoștințele multilaterale ar avea ca scop dezvoltarea și perfecționarea gândirii muzicale. La aceasta mai contribuie și unele metode comune dezvoltării unor capacități muzicale cum ar fi: analiza stilului interpretativ al marilor muzicieni - interpreți; determinarea la auz a succesiunilor armonice, compararea redacțiilor diferite ale aceleiași lucrări; găsirea intonațiilor generale și a „punctelor de reper”, în baza cărora se desfășoară gândul muzical; elaborarea diferitelor concepte interpretative (tratatarea variată a dramaturgiei lucrării).

Să încercăm să pătrundem în profunzimea mesajului sonor în una din capodoperele muzicale ale lui

Franz Liszt - „Consolare N3” în Des.

Ciclul complet este alcătuit din șase piese, compuse în 1850 (Franz Liszt avea în acea perioadă 39 de ani). *Consolarea N3*, incredibil de expresivă și poetică, a fost inspirată din *nocturnul N2, opus 27* de F. Chopin, de asemenea din *Consolările* de Sainte-Beuve (dedicate lui Victor Hugo), unul din scriitorii care va marca profund opera marelui Liszt (alături de G. Sand, A. Musset, V.

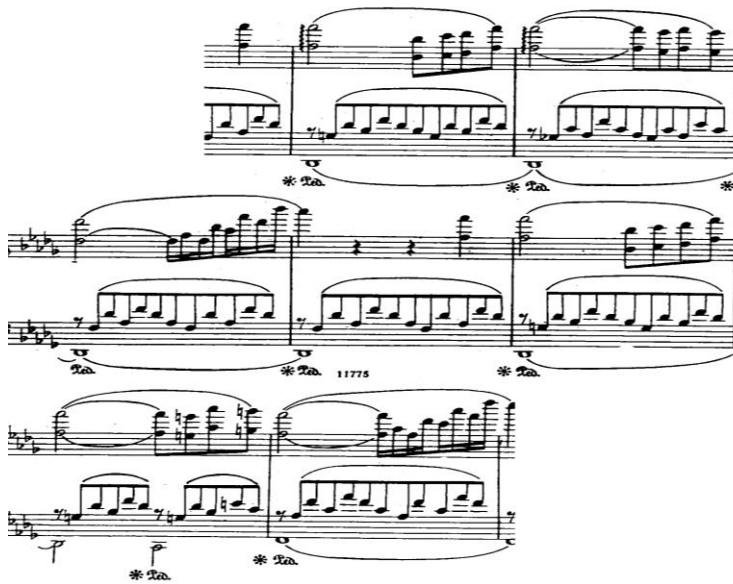
Hugo). Dificultatea, în interpretarea piesei, constă în redarea caracterului expresiv, piesele date fiind pătrunse de o atmosferă intimă și melancolică. Finețea și transparența caracterului liric mențin atmosfera caldă pe parcursul întregii lucrări. Doar cele patru propoziții conțin o lume întreagă de impresii, emoții și sentimente, o varietate de imagini muzicale, toate acestea ducând la crearea unei realități personalizate.

Această piesă poate fi interpretată și analizată asemenea unui poem literar, dar comprehensiunea ei va fi diferită la diferiți ascultători. De aceea și imaginile muzicale sesizate în piesă pot fi numeroase. Și deoarece compozitorul gândea în imagini poetice, să încercăm să decodificăm

mesajul dat, de asemenea, printr-o imagine apropiată. Una din ele poate fi asemuită cu deschiderea unei flori în zorii zilei, la început fiind tainică și timidă, pentru ca mai apoi să devină din ce în ce mai încrezută, decisivă (sub influența soarelui, a ploii etc.), procesul finit producîn-

du-se odată cu venirea nopții. Una din dificultățile majore ale piesei remarcate este de a menține acompaniamentul din mâna stîngă leger, calm și regulat, reproducînd ritmul continuu al vieții (naturii). Figurile ritmice contribuie activ la redarea continuității, dezvoltării sonore, indicînd pulsul muzicii, și odată cu aceasta, cel al interpretului creativ în formarea unui organism unic. Chiar pauzele și fermatele de la începutul piesei muzicale (măsura 1-3) conțin sens lăuntric profund care cere a fi valorificat. Fiecare motiv, urmat de astfel de pauze, cheamă interpretul la interiorizarea intonațiilor asemenea unui ecou, unificînd creația compozitorului și sensibilitatea interpretului într-un singur *proces creativ*. În seria de triolete (măsurile 1-3), nici un sunet nu este evidențiat în mod deosebit, cu excepția primului sunet (*re*), pentru a marca nuanța specifică timbrului corespunzător (catifelat și chihlimbariu), creînd efectul profunzimii. Pe de altă parte, melodia din mâna dreaptă este transmisă transparent și flexibil, grație acompaniamentu-

lui, care, prin dezvoltarea permanentă, continuă gîndul muzical sensibil. Din primele sunete degetele interpretului emană energie magică și transmite un fior deosebit ascultătorilor activi. Concentrarea asupra interpretării primului sunet pregătește apariția melodiei propriu-zise (măsura 3), prima tentativă a florii de a se deschide. Acest sunet se produce la o respirație regulată. În măsurile 6 și 10 vom observa o configurare ritmică specifică alcătuită din patru șaisprezecimi pentru trioletul din mâna stîngă, ritm care inițiază întrebări. Anume în astfel de pasagii se va păstra tensiunea pentru a transmite misterul unui început, unei nașteri, unei apariții. Acest ritm revine de repetate ori, dar de cele mai dese cazuri ca ezitare, neîncredere, îndoială etc. Unele măsuri însă (de ex. în cazul măsurii 9), impun voință prin apariția lui *mi-bemol* care se transformă în *mi-becar*. Același lucru se observă și în măsura 12 pentru sunetul *re*. Pe parcursul piesei, tema se repetă fie prin note singulare, fie prin *octave* (m. 20-26) sau *terțe* (m. 30-34).



Intonația cheie (fa) menține starea spirituală de un calm pătrunzător, pe de o parte, iar, pe de alta – o stare enigmatică, exprimate prin varierea a celor 8 șaisprezecimi (m. 22, 26). În masura 28, prin intermediul unui *mf espressivo*, se

simte obscuritatea cerului urmată de picăturile șubrede ale ploii prin cele două sunete (sfârșitul măsurilor 30-33) interpretate cu gingășie asemenea picăturilor de rouă.



Ascendența registrelor sensibilizează discursul muzical intuind caracterul de *dolcissimo*. În măsura 41 sesizăm o insistență evidentă, marcată de *poco ritenuto*. Tema revine în măsura 45. În măsura 47 persistă tentația de grăbire pentru a admira o lungă succesiune de triolete. Se

poate imagina căderea picăturilor din ce în ce mai intensă, dar liniștită până la oprirea ploii. Cadența din mina stângă pare să imite ciclul naturii, a vieții, unde totul este pe viu perceput, unde fiecare moment este conceput ca irepetabil, unic în sensul său. Și în cazul dat armonia joacă

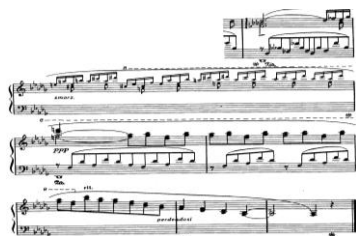
un rol important, menținând atmosfera liniștită și pașnică. Și doar mo-

dulațiile produse înviorează atmosfera generală.



Începând cu măsura a 48-57, asistăm la o renaștere a naturii odată cu octava fa-fa (arpeggiato), care va domina pînă la sfîrșit prin accelerarea procesului de înflorire în măsura 56. În sfîrșit toate petalele se deschid una după alta, fiecare fiind reprezentată de înșiruirea șaisprezecimilor și ultimul, apare în primul acord din masura 57, ceea ce dez-

văluie micile miracole ale naturii care nu produc nici un zgomot. Deschiderea florii este deplină. Dar, odată cu venirea nopții, petalele florii se închid treptat, iar în măsura 59 se produce imitarea unei voci calde la *ppp*. Ritmul încetinește odată cu amorțirea și adormirea naturii. Totul se înfățișează ca un miraj, de unde *ritenuto* și *perdendosi*.



În ce privește calitățile afectiv - emoționale, pe care ar trebui să le posedate un interpret, atunci trebuie menționat că interpretările lipsite de acoperire interioară, formale și neîn-suflețite sînt adesea responsabile de falsa imagine pe care și-o va crea ascultătorul despre mesajul compo-nistic.

Problema pregătirii psihologice a interpretului pentru evoluția scenică este una dintre cele mai importante în arta interpretativă. Unii explică starea scenică a interpretului ca ur-

mare a particularităților siste-mului nervos și recomandă pentru auto-trening procedee și exerciții împru-mutate din psihologia sportivă. Astfel de recomandări însă nu sînt îndreptate spre stimularea imaginației creative, a gândirii muzicale, a crea-tivității sau a inspirației.

Nu există soluții universale pentru înfruntarea formelor negative ale emoțiilor scenice. În alegerea proce-deului trebuie ținut cont de specifi-cul psihicului interpretului. Astfel, interpreții cărora le este dificil să se

concentreze asupra sarcinilor artistice ar trebui să cultive simțul „nerăbdării” de a interpreta. Și dacă interpretul e gata să prezinte ceva interesant, valoros, dacă știe cu fermitate cu ce scop a urcat în scenă, toate gândurile și problemele secundare devin neesențiale.

Interpreții nesiguri de propriile abilități și care au teama unor erori accidentale trebuie să știe că o frază muzicală interpretată inspirat este mult mai importantă decât erorile comise. Poți să greșești întâmplător, dar nu poți să realizezi rezultate artistice deosebite.

Interpreții care pierd interesul pentru concert trebuie să aibă grijă ca elanul creativ să apară nemijlocit înainte de interpretare. Iar interpretelor care au emoții în fața pub-

licului li se recomandă să simtă, prin autosugestie, atmosfera psihologică, emotivă, prezentă în sala de concert și să încerce să interpreteze într-o astfel de atmosferă.

În concluzie, am putea spune că anume elementul creator al interpretării ține de domeniul hermeneuticii, anume elementul creator desfășoară lumea complexă, pe care discursul muzical o deschide și o dezvoltă. De aceea, indiferent de instruirea muzicală pe care o primește elevul sau studentul, anume aspectul creator al interpretării trebuie dezvoltat, contribuind prin aceasta la altoirea dragostei pentru muzică, la cultivarea sensibilității la lumea înconjurătoare, la aprecierea criteriilor estetice ale vieții.

Referințe:

1. Bălan, George, *Sensurile muzicii*, București: Editura Tineretului, 1962.
2. Bălan, George, *George Enescu*, București: Editura Jgenverlag, 1964.
3. Bughic, Dumitru, *Repere arhitectonice în creația muzicală românească contemporană*, București, 1982.
4. Druță, Florin, *Dialectică și hermeneutică*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1990.
5. Ghidrimic, Ovidiu, *Hermeneutica literară românească*, Scrisul românesc, Craiova, 1994.
6. Moș, Diana, *Introducere în hermeneutica discursului muzical*, //Muzica, nr.2, 2002.
7. Teacă, Larisa, *Hermeneutica literară – o modalitate de cunoaștere și de formare a personalității* //Didactica Pro..., nr.1, 2002.
8. Țăranu, Corne, *Enescu în conștiința prezentului*, Ed. Pentru Literatura, 1969.

4 iulie, 2006

Recenzent: **Ion Gagim**,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar



CREAȚIA ARTISTICĂ A COPIILOR ÎN „DESCRIEREA MOLDOVEI” DE DIMITRIE CANTEMIR

CHILDREN'S CREATIVE ART IN DIMITRIE CANTEMIR'S
„DESCRIPTION OF MOLDOVA”

Victor GHILAȘ,

doctor în muzicologie, conferențiar cercetător,
cercetător științific coordonator,

Institutul Studiul Artelor al Academiei de Științe a Moldovei

The current study tries to make a synthesis of certain children's art particularities narrated by Dimitrie Cantemir in his work "Description of Moldova". Some scholars assign the first signs of children's folklore to foreign authors. However, the information given by the Romanian researcher in the above-mentioned study is much older.

Although these references are rather general, emphasizing primarily the ethnographic element rather than the musical one, they still are quite precious for science since they are offered by a competent author. D. Cantemir presents the children's art in a complex way, remarking at the same time its social function, which allows us to have an accurate picture of the traditional culture of Moldova of the XVIIth-XVIIIth centuries. In addition, studying the artistic acts performed by children contains precious data that offer the possibility of not just finding out the humanity's past but also to look in the direction of art's genesis.

Pentru cunoașterea istoriei artei naționale vechi, știința recurge la studierea izvoarelor primordiale ce consemnează faptele de civilizație și cultură spirituală autohtonă și, nu în ultim rînd, la sursele scrise. Provenite din epocile istorice de odinioară, documentele scrise furnizează date, informații și/sau sugestii cu caracter istoric, artistic, sociologic, etnografic, antropologic, literar etc. O semnificație aparte, în acest sens, comportă lucrarea lui Dimitrie Cantemir „Descrierea Moldovei”, al cărei conținut a constituit nu o dată obiectul de studiu a numeroaselor abordări de specialitate. Multe din descrierile făcute și ideile lansate de că-

tre eruditul savant moldovean au fost și rămîn valabile nu doar pentru epoca istorică în care acestea au fost formulate și argumentate, ci și pentru posteritate, întrucît ele rezultă dintr-o sursă autorizată de investigație științifică a culturii artistice vechi.

Recurgînd la studiul valorii științifice a „Descrierii Moldovei”, apare evident faptul că lucrarea cantemiriană dezvăluie un bogat și valoros segment al culturii artistice a Țării Moldovei, integrat organic în canavaua tradițiilor și obiceiurilor neaoșe. Mai mult, alături de alte opere ale cărturarului, ea reprezintă o mărturie semnificativă cu valoare

de document asupra tradiției artistice de la răscrucea secolelor XVII-XVIII. În special, este bine redată latura etnografică a elementului muzical - coregrafic indigen (care ne interesează în primul rând) în simbioză cu protocolul de la curtea domnească, ritualurile de altădată practicate în mediul rustic, cu folclorul muzical, cântarea bisericească, muzica de oaste, jocurile populare, reprezentările teatralizate ș.a. [1].

Prin materialul inclus în conținutul lucrării de referință, autorul ei face dovada unui observator perspicace, care se apleacă cu multă atenție asupra realității înconjurătoare, consemnând și descrind mai multe aspecte specifice din viața spirituală a țării, inclusiv pe cele de conotație artistică. Operînd alternativ cu metoda observației directe, dar recurgînd, totodată, și la investigația indirectă, luminatul domn furnizează informații prețioase asupra practicilor artistice de acum trei secole care, fără îndoială, constituie o credibilă sursă de cunoaștere și studiere a actului artistic în mediul său natural de desfășurare. Important este de menționat că relatările lui D. Cantemir, comparativ cu cele ale multor călători, misionari, diplomați, cărturari sau cronicari fie străini, fie locali sunt mult mai cuprinzătoare, în sensul că ele nu se limitează doar la descrierile culturii artistice de la curțile protipendadei locale, ci și la actele culturale proprii altor medii sociale din Moldova, inclusiv la cele rustice. Despre diversitatea și bogăția manifestărilor de artă populară de la noi, fixate de către D. Cantemir în lucrările sale, inclusiv în „*Descrierea Moldovei*”, am

menționat cu altă ocazie, argumentînd această teză printr-o clasificare a acestor creații, supunîndu-le, totodată, unei departajări după anumite criterii științifice de sistematizare: mod de realizare artistică și de execuție, categorii de vîrstă și de sex, profesiuni, prilej de manifestare și funcție realizată în viața comunitară, repere genuistice [2].

Ne vom ocupa în continuare de creația artistică a copiilor, în măsura în care aceasta se regăsește pe paginile opusului cantemirian în discuție.

Cercetătorii etnomuzicologi [3] atribuie primele atestări despre creația artistică a copiilor italianului Florentino Antonmaria del Chiaro - „secretariu pentru limbile Europei” pe lîngă domnitorul Constantin Brâncoveanu - care, în lucrarea sa „*Istoria delle moderne Rivoluzioni della Valachia*”, apărută în 1718 la Veneția, stabilește anumite corespondențe între jocurile copiilor din Țara Românească și cele din țara sa de origine. Către sfîrșitul secolului al XVIII-lea, circulația (funcționarea) folclorului copiilor de la noi este atestată de către austriacul Franz Joseph Sulzer (elvețian de origine și ex-ofițer al forțelor austro - ungare, invitat în 1776 de către domnitorul Alexandru Ipsilanti pentru a organiza o școală de drept la București). Aceste referiri se regăsesc în lucrarea „*Geschichte des transalpinischen Daciens, das ist: der Walachey, Moldau und Besarabiens, in Zusammenhange mit der Geschichte des übrigen Daciens als ein Versuch einer allgemeinen Geschichte*”, editată în 3 volume la Viena în 1781-1782. Totuși, consemnările asupra creației artistice a copiilor

făcute de D. Cantemir sunt anterioare mențiunilor date de autorii suscitați, deoarece se știe bine că „*Descriptio Moldavae*” este scrisă în Rusia între 1715-1716 la solicitarea Academiei din Berlin. În așa fel, cele mai vechi atestări scrise despre creația copiilor din cuprinsul carpatodunărean le datorăm lui D. Cantemir, ele fiind inițial publicate în afara hotarelor țării de origine a autorului lor. Culegerile propriu-zise cu creații artistice specifice copiilor au fost întreprinse în secolul al XIX-lea de către T. Pamfile [4], P. Ispirescu [5], G. Dem. Teodorescu [6] ș.a.

Însă primele melodii notate din repertoriul artistic al copiilor apar tocmai la începutul secolului al XX-lea și aparțin lui Al. Bogdan [7] care publică câteva piese din creația practică la vârsta inocenței. Producțiile artistice integrate obiceiurilor ciclului sărbătorilor de iarnă îmbină numeroase creații de origine, proveniență, conținut etc. diferite, în care sunt prezenți și diferiți actanți.

Colindatul a fost și rămâne pînă în prezent genul cel mai bogat și reprezentativ în producții muzicale și literare. El începe în ajunul Crăciunului și durează pînă în ziua de Bobotează. Forma tradițională a colindatului presupune participarea întregii comunități: o parte în postura de colindători, altă parte în postura de colindați. Prin urmare, printre protagoniștii obiceiului se numără și copiii care pornesc primii colindatul propriu-zis. În partea a III-a, *Despre cele bisericesti și ale învățăturii în Moldova* (Cap. I, *Despre religia moldovenilor*) a „*Descrierii Moldovei*”, asupra colindei D. Cantemir nu ne informează decît că „*Aceasta aduce*

cu Calendis ale romanilor și se prăznuiește îndeobște la începutul fiecărui an Nou, atît de către oamenii de rînd, cît și de boieri, cu datini deosebite” [8] și nimic mai mult. Modul de desfășurare, conținutul propriu-zis, actanții, vârsta și numărul acestora, recuzita etc. nu sunt elucidate de către cărturarul nostru.

Mult mai explicit este savantul atunci cînd se referă „(...) *la câțiva zei necunoscuți (...) care (...) se trag din idolii cei vechi ai dacilor*”, la care locuitorii Moldovei „*se mai închină și acuma în poezii și cântece*” [9]. Printre aceștia este menționat obiceiul organizat de copii în formatul colindelor, numit *Chiraleisa*. Acesta are o semnificație de purificare a spațiului și de pretextare a rodului îmbelșugat. În ajunul sau în ziua de 6 ianuarie, cetele de copii, cu clopoței și crucea în mîini, încinși la brîu cu tălăngi, însoțiți de un preot, înconjoară casele gospodarilor, grajdurile, ocoalele de animale și grădinile cu pomi și cîntă și/sau recită texte anume. Laconice în conținut, ele poartă un caracter augural, fondul versificat al cărora urează un an bogat, bunăstare și belșug. Copiii rostesc în cor urarea: *Chiraleisa, Doamne! /Cât stuf pe casă, /Atâtea galbeni pe masă! /Câte pietre-n râu, /Atâtea saci cu grâu! /Câte pietricele în fântână, /Atâtea oale cu smântână!* etc. [10]. Descriind obiceiul, D. Cantemir notează următoarele: „*Se potrivește cu strigarea creștinilor în rugăciunea lor „Kyrie eleison!”*, de unde se și trage. *Stăpînul casei are obicei să facă la 5 ianuarie, în ajunul Bobotezei, o cruce de lemn, pe care o învește cît mai frumos cu pânză albă sau cu pânză de borangic și catifea, cum poate fiecare, după averea*

lui, iar după vecernie ca într-un alai, petrecuți de o droaie de copii, o poartă sunt cu multă exactitate precizate data, locul desfășurării, componența actanților, accesoriile și conținutul mesajului, pe care îl comportă obiceiul, precum și unele sugestii privind modul de realizare artistică. Confruntând cele relatate în „Descrierea Moldovei” cu materialele consemnate în secolele următoare, ne convingem de spiritul fin de observație al lui D. Cantemir asupra practicii colindatului cu *Chiraleisa*, care

prin toate casele, unde strigă foarte des cuvântul *Chiraleisa*” [11]. Așadar, nu a suferit schimbări esențiale de conținut, formă, funcție și semnificație. Practicat pînă în prezent în unele localități din nordul, centrul republicii și din stînga Nistrului, obiceiul reprezintă concepția artistică a copiilor, cristalizată prin tradiție, prin care ei exprimă gratularea colectivității fie prin strigarea sau invocarea „*Chiraleisa*” ori „*Chiraleisa, Doamne!*”, fie printr-o urare de belșug ușor melodizată:

Chiraleisa, Doamne

A.Tamazlacaru - APRINDETI LUMINILE

Invocare. Strigat (cor)

Chi - ra - lei - sa, Doam - ne!
 Chi - ra - lei - sa, Doam - ne!
 Chi - ra - lei - sa, Doam - ne!

1. 2. 3. cor

Chi - ra - lei - sa, lei - sa!
 Mai - ne-i Bo - bo - tea - za,
 Lu - mea-n - cres - ti - nea - za.

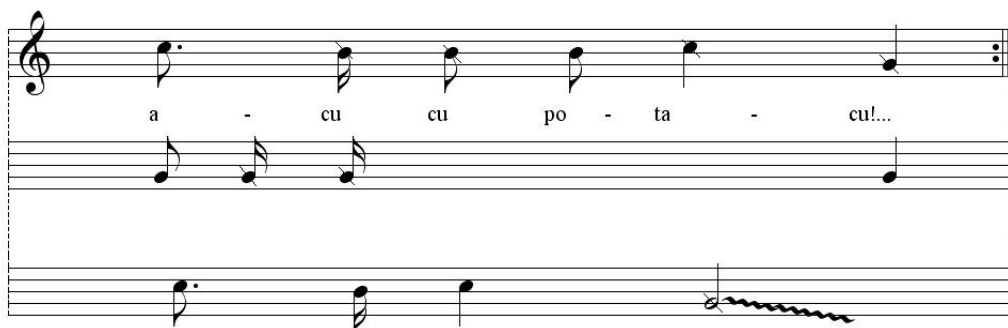
Chiraleisa

Culegerea - CAT II MARAMURESUL...

Strigat de copii

Chi - ra - lei - sa!

Po - pa cu fei - sa! Di-



Din exemplele prezentate, precum și din altele, ușor poate fi sesizată preferința acestei forme de manifestare artistică a copiilor pentru ritm și sunet, melodia trecând pe plan secundar. Versurile pot fi atât izometrice, cât și heterometrice, sunetului articulat (recitat și/sau cântat) atribuindu-i-se o conotație magică, în vederea asigurării unui an mănos, cu roade bogate. Ritmul este unul suficient de expresiv și aparține sistemului specific copiilor. Întrucât numărul versurilor este mobil, nu putem vorbi despre o formă arhitectonică fixă. În cele mai dese cazuri, intonarea melodică a versului se apropie de vorbire. Simplitatea discursului muzical se manifestă printr-un material fonic redus, în care acționează accentele melodice în varianta lor tonică și execuția semiparlato. Pe plan modal, parcursul melodic se constituie din sisteme oligocordice din seria prepentatonică de tipul toniilor (recte structuri modale prin salturi).

Rețin atenția lui D. Cantemir și alte două manifestări artistice cu participarea copiilor care se integrează ciclului muncilor din perioada de primăvară - vară: *Paparuda* și *Drăgaica*. Conținutul ambelor păstrează reminiscențe ale unor stră-

vechi practici, în care iese în evidență filonul artistic ce îmbogățește, diversifică și colorează viața spirituală a colectivităților rurale din Moldova. Desfășurate în strânsă legătură cu ocupațiile agricole, manifestările artistice de referință, proprii acestui interval calendaristic, vin să reflecte în chip simbolic, augural sau magico-ritualic etapele esențiale ale acestor activități. Cu scurgerea timpului însă, unele dintre ele și-au pierdut, parțial sau definitiv, funcțiile și semnificațiile arhaice, iar odată cu aceasta s-au dezagregat și anumite componente, s-a modificat prin contaminare conținutul original, din care au rezultat bunuri culturale hibride. Au rămas relativ bine conservate elementele vestimentare și de divertisment, inclusiv cele muzicale, coregrafice, literare.

În ansamblul obiceiurilor agrare, *Paparuda* se înscrie drept un ritual de secetă arhaic, ce include în factura sa elemente din practica magiei primitive cu participarea copiilor. Apa, în desfășurarea ritualului, ocupă un loc de primă importanță. Consemnată pentru prima oară de către D. Cantemir în „*Descrierea Moldovei*”, *Paparuda* poartă marca unei manifestări care se înscrie în peisajul

complexului ceremonial omonim și are un registru sinonimic local și regional destul de bogat: *Paparuda, Păpălugă, Păpăluda, Păpărura, Păpăruva* [12] și altele. Substanța magică constă din combaterea secetei prin invocarea ploii fertilizante cu mijloace teurgice. Practica solicitării divinități pluviometrice sezoniere de către ceata feminină pentru dezlegarea ploilor a avut, inițial, o dată tradițională fixă de celebrare, posibil la echinoziul de primăvară. Se pare însă că, sub coerciția bisericii creștine, ceremonialul invocației magice a *Paparudei* avea loc joia sau marțea din săptămâna a treia postpaschală. Deși, ulterior, devine un obicei ocazional, practicat în funcție de necesitate, cu desfășurarea frecventă pe timp de secetă îndelungată. Așa el apare și în descrierea lui D. Cantemir: „În vremea verii, când semănăturile sunt primejduite de secetă, oamenii de la țară îmbracă o copilă mai mică de zece ani cu o cămașă făcută din frunze de copaci și buruieni. Toate celelalte copile și copiii de aceeași vârstă o urmează și se duc jucând și cântând prin împrejurimi; iar oriunde sosesc, babele au obicei de le toarnă apă rece în cap. Cântecul pe care-l cântă este alcătuit cam așa: „**Paparudo! Suite la cer, deschide-i porțile, trimite de acolo ploaia aici, ca să crească bine secara, grâul, meiul și altele**” [13].

Așa cum aparține tipologiei cultelor agrare cu semnificație precisă, în special, în perioada aridă a anotimpului de vară, alaiul, format din persoane pure, susține jocul *Paparudei*, ale cărei mișcări coregrafice vin să simbolizeze reproducerea actului arhetipal de fecundare a *Gliei* de către *Cer*, ploaia sugerînd procesul

inițierii. Costumul vegetal al figurantelor obiceiului, cutreieratul localității, vizitarea cîmpurilor, stropitul cu apă a membrilor cetei și alte secvențe, observate de D. Cantemir, au rostul de a evoca virginitatea naturii și calitatea procreativă. Totodată, actul ludic și actul artistic din structura dansului exprimă forma rituală a activității de producere, atitudinea antimalefică a colectivității în raport cu înverșunarea pretextată față de forțele naturii, dorința temperării acțiunii lor.

Fondul afectiv al melodiilor se produce cu ajutorul unor mijloace de expresie modeste. De obicei, primul vers al melodiei cîntecelor începe cu unitatea lexicală „*paparudă*” sau cu sinonimul acestuia căruia i se adaugă ultimele lui silabe „*rudă*”. Jocul de cuvinte și rima internă a versului denotă similitudinea invocației poetice a *Paparudei* cu folclorul copiilor.

Versul cîntat corespunde preponderent tiparului hexasilabic, într-o măsură mai mică celui octosilabic, căruia îi corespunde organizarea ritmică specifică *tripodiei* sau *tetrapodiei pirice*. Hexasilabicul apare fracționat în 4 + 2: *Paparudă, rudă*; octosilabicul – în 4 + 2 + 2: *Paparudă, rudă, rudă*. Giusto-silabicul este ritmul caracteristic pentru ambele tipuri de vers. Materialul sonor de un ambitus restrîns variază de la structuri *oligocordice* de trei sunete de tipul *tritoniei* pînă la structuri modale *pentacordice* și *hexacordice*. Întrucît ritmul este unul măsurat de dans, construit pe valori de optimi, melodia poartă un caracter silabic, nonornamentat, în mișcare medie (*allegro*), ca în exemplele de mai jos:

a)

Paparuda

G.Ceaicovschi-Meresanu - LERUI LER

Allegretto

Pa - pa - ru - da, ru - da,
Sai in sus si u - da

b)

Papaluha

G.Ceaicovschi-Meresanu - LERUI LER

Allegretto

Pa - pa - lu - hi, lu - hi,
Sai in sus ca no - ur - li Da - ru...

Papaluha

c)

G.Ceaicovschi-Meresanu - LERUI LER

Allegretto

Pa - pa - lu - hi, lu - hi,
Sai in sus ca no - ur - li Da - ru...

Si por - nes - te plo - i - le, Si por - nes - te plo - i - le,
Sa ne u - de va - i - le, Sa ne u - de va - i - le,

Coda
La, la, la, la, la, la, La, la, la, la, la, la.

Alcătuite, în general, din măsuri binare, melodiile se constituie în construcții fixe: strofe de tip *primar*, formate din repetarea obstinată, integrală a unui singur rînd melodic cu formula de cadență neconcluzivă, reiterarea continuînd invariabil pînă la consumarea textului literar; strofe de tip *binar*, formate din două rînduri melodice. Deși mai rar, pot fi întîlnite melodii care cuprind trei sau patru rînduri (frazе muzicale) diferite, repetate variat. Structura melodică este organizată în entități artistice de factură motivică. Cîntul monodic al *Paparudelor* se desfășoară în varianta interpretativă gen *responsorial* în care solista cîntă un vers, iar grupul de fete repetă același lucru.

Drăgaica este numele unui obicei de sorginte străveche care se desfășura în a treia zi a solstițiului de vară, pe 24 iunie, venind astfel să marcheze simbolic „marea răscruce în cursa soarelui” [14]. Mai tîrziu, peste această manifestare artistică se suprapune sărbătoarea creștină a nașterii Sfîntului Ioan Botezătorul. Mai trebuie precizat faptul că termenul în cauză definește și divinitatea agrară, protectoarea holdelor care, concomitent, era eroina centrală a obiceiului, dar și care se mai identifică cu planta erbacee (floarea), substituitul fitomorf al zeiței agrare *Sânziana*, sinonimă cu *Drăgaica*.

După cum rezultă din expunerea lui D. Cantemir (prima atestare și descriere detaliată în literatura de specialitate), datina respectivă purta un caracter complex, asamblînd în scenariul ei secvențe artistice deosebite ca substanță - de conținut, mod

de exprimare și finalitate atît pentru colectivitate, cît și pentru natură [15]. Individualitatea obiceiului *Drăgaica* este conferită de structura generală și elementele lui componente, fără deosebiri esențiale în variantele practicate. Criteriile de sex și de grup, aidoma *Lăzărelului*, *Paparudei* și *Caloianului*, sînt respectate și în cazul de față, protagonistul fiind grupul feminin. Este adevărat însă că cenzul de vîrstă candidă în cazul *Drăgaicei* poate fi depășit, etatea participantelor (14-19 ani) permițîndu-le căsătoria.

Din prezentarea făcută de D. Cantemir în „*Descrierea Moldovei*”, se poate preciza: *timpul* desfășurării obiceiului - „cînd încep să se coacă semănăturile” [16]; *locul* și *itinerarul* acestuia - „ogoarele”, „cîmpurile”, mai apoi „toate satele din care s-a adunat lume s-o petreacă” (*Drăgaica* - n.n.); distribuirea *rolurilor* - *Drăgaica*, cea mai frumoasă fată (numită „des sora și mai-marea” celorlalte fete), „aleasă de toate fetele țaranilor din satele învecinate”, alaiul însoțitor; *genurile artistice* prezente - muzica, dansul, textul poetic, declamația; *vestimentația* - „o cunună împletită din spice și cu multe basmale colorate” și *accesoriile* - „cheile de la jîtnițe” [17]. Unii cercetători observă în obiceiul *Drăgaicei* afinități cu ceremonialul nupțial, evocate prin „alaiul miresei, cu druștele sale, (...) costumația luxuriantă, festivă, a protagoniștilor (...) și, înainte de toate, a drăgaicei, cununa ce o purta pe cap etc.” [18].

Sumara radiografie a manifestației relevă într-o suficientă măsură caracterului magic original și, totodată, semnificația și funcția ei agrară. Această ultimă particularitate relevă

cu claritate și din poezia cântecului: /Și-au venit drăgaicele, /Să reteze spicele, /Spicele sînt măricele, /Drăgaicele-s mititele etc.

Desacralizarea treptată a *Drăgaicei* i-a determinat noile ei sensuri, transformînd-o într-un spectacol de sărbătoare și de manifestare a tinerilor, prezentat la casele gospodarilor și, recent, pe scenele sălilor de concert.

Repertoriul muzical al *Drăgaicei* includea melodii de joc (*Brîu, Geam-parale, Floricica* ș. a.) și melodii vocale rituale de dans cu formulă ritmică de giusto - silabic sau aksak. Configurația specifică a ritmului constă în asocierea formulelor identice: *optime, optime, optime, optime cu punct*

sau *optime, optime cu punct* sau *optime, optime, optime, optime*.

Discursul muzical se bazează pe un material sonor, care include în componența sa construcții pentatonice, pentacordice, hexacordice (diatonice), moduri populare (diatonice și cromatice).

Pe plan formal, melodia vocală este organizată în schemă strofică. Rîndurile melodice se succed după principiul repetării parțiale sau integrale a frazelor muzicale, apropiate în conținut: A B Bc sau A A B Bc. Desfășurarea melodiei urmează conturul convex / concav:

Au venit dragaicele

Caiet de folclor - PE DRUMUTUL DORULUI...

Moderato

Si-au ve-nit dra-gai-ce-le, Sa re-te-ze spi-ce-le,

Spi-ci-le sint ma-ri-ce-le, Dra-gai-ci-le-s mi-ti-te-le.

În finalul acestui studiu, vom încerca să formulăm câteva concluzii generale, care decurg firesc din relatările, expunerile și analizele efectuate pe parcurs.

Materialul cuprins în „*Descrierea Moldovei*” denotă faptul că creația artistică a copiilor a avut în perimetrul carpato-dunărean o circulație intensă, relevînd un profund caracter de grup, sincretic, conținut

tematic anume (propriu), prilejul de manifestare fiind cel ocazional. Faptul că D. Cantemir plasează unele dintre aceste producții în șirul practicilor eretice sugerează vechimea lor precreștină și originea păgînă. Dar, ca orice act de creație bazat pe oralitate, și cel exercitat de copii se subordonează procesului evolutiv de transformare continuă. Prin evocarea și includerea acestui material

în conținutul „*Descrierii Moldovei*”, lucrarea câștigă atât în consistență, cât și în amploare. Chiar dacă în prezentarea creației de copii elementul muzical este destul de modest, predominantă fiind latura etnografică, totuși opusul cantemirian, prin culoarea și puterea lui de sugestie (absente în alte surse științifice), dezvoltă într-o bună măsură un segment important al culturii tradiționale din pragul secolelor XVII-XVIII. De asemenea, fără a îngusta optica abordării, poate fi observat

actul artistic autohton practicat la vârsta copilăriei, în îmbinarea lui organică cu viața social - economică a țării. Detaliul folcloric reprezintă o modalitate artistică, prin care se manifestă viața spirituală a colectivităților umane indigene de la noi, proiectând astfel un tablou realist asupra culturii trecutului, cu posibilitatea de acces la tezaurul informațional, ce surprinde unele momente din geneza artei.

Referințe:

1. Cf. Ghilaș, Victor. *Etnografia muzicală în preocupările lui Dimitrie Cantemir*. În: *Revista de lingvistică și știință literară*. Chișinău, 2003, nr.5-6, p.3.
2. Idem, p.8.
3. A se vedea: Comișel, Emilia. *Folclor muzical*. Cap. Folclorul copiilor. București, Ed.didactică și pedagogică, 1967, p. 260; Idem, *Folclorul copiilor*. București, Ed.Muzicală, p.7; Oprea, Gheorghe, Agapie, Larisa. *Folclor muzical românesc*. Cap.IV, Categoriile ale folclorului muzical românesc. B. Repertoriul vîrstelor și al obiceiurilor vieții de familie. – Repertoriul copiilor și pentru copii. București, Ed.Didactică și Pedagogică, 1983, p.211.
4. Pamfile, Tudor, *Jocuri de copii adunate din satul Țepu (Jud. Tecuci)*. *Memoriul 1 și 2*. București, 1906-1907; Idem. *Jocuri de copii*, III, București, 1909.
5. Ispirescu, Petre, *Jucării și jocuri de copii*. Sibiu, 1885.
6. Teodorescu, Dem. G., *Poezii populare*. București, 1885.
7. Bogdan, Hoya, Alexandru. *Cântece de copii și jocuri, adunate și întovărășite de note*. Brașov, 1905.
8. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei*. Chișinău, Ed.Litera, 1997, p.212.
9. Idem, p.210.
10. Tamazlăcaru, Andrei, *Aprindeți luminile*. Chișinău, Ed.Sirius, 2002, p.33.
11. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, op. Cit., p.212.
12. Cf. Băieșu, Nicolae, *Materiale etnografico-folclorice de arhivă privind tradițiile caloianului și paparudei la românii din Republica Moldova și Ucraina*. În: *Anuarul Arhivei de Folclor XV-XVII (1994-1996)*, Cluj, Ed. Academiei Române, 1997, p.431-465.
13. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, lucr.cit., p.212.

14. Frazer, James George, *Creanga de aur. V.* București, Ed.Minerva, 1980, p.5.
15. Cf. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, lucr.cit., p.210-211.
16. Cantemir, Dimitrie, *Descrierea Moldovei ...*, lucr.cit., p.210.
17. Idem, p.210-211.
18. Pop, Dumitru, *Obiceiuri agrare în tradiția populară românească.* Cluj-Napoca, Ed.Dacia, 1989, p.186.

20 iunie, 2006

Recenzenți: **Loretta Handrabura**,
doctor în filologie,
conferențiar universitar,
Parascovia Rotaru,
doctor în studiul artelor,
colaborator științific superior



Sasu Ionel



STEREOTIP ȘI INTERDEPENDENȚĂ ETNICĂ

STEREOTYPE AND ETHNIC INTERDEPENDENCE

Nicolae SILISTRARU,

profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Stereotypes include in oneself the cognitive senses and behavioural programs. At the same time, since its birth, the child lives in an environment, where there already exist laws, systems, including values, behavioural roles, traditions etc.

In the opinion of R. Brown, an English researcher: "Stereotypes are rooted in the culture in what we are born and live and are reproductive by all socio-cultural ways by means of socialization in the family and school, also and by repeated exposure in various images from books, TV, and press" [2, p.8].

Researchers admit that "the stereotype is a set of specific features, from what something represents the personality features. Like the super-generalizations, ethnical stereotypes cancel the differences among individual belonging to the same group, they being characterized by identical features of personality" (Gardiner, 1970; Brigham, 1971, Chelcea, 1995).

Omul, reprezentant al etnosului, se manifestă ca produs al relațiilor sociale, care îi condiționează trăirile și faptele. În context psihologic, relațiile individului reprezintă un sistem de intercorelări ale lui ca personalitate cu realitatea concretă sau cu unele aspecte ale ei, avînd ca repere experiența individuală și cea socială. Cu alte cuvinte, sistemul relațiilor sau sistemul formațiunilor dispoziționale regularizează comportamentul și activitatea subiectului. Fiind conștient de apartenență la un anumit etnos, individul manifestă, inevitabil, în stările și dispozițiile sale **componenta etnică**, care deseori are o valență dominantă. Cu atît mai mult, fiecărui om îi sînt caracteristice sistemele dispoziționale proprii, care-i deter-

mină individualitatea. Astfel, **dispozițiile etnice** sînt decisive în formarea **comportamentului etnic**.

În calitate de determinantă psihologică a comportamentului se manifestă și stereotipii etnici, ca o varietate a stereotipurilor sociali. Stereotipul etnic este un model simplificat, schematizat, emoțional și foarte rezistent al unei **comunități etnice**, răspîndit asupra tuturor reprezentanților ei. Cu ajutorul **stereotipurilor etnici** se formează o bună parte a închipuirilor despre alte popoare.

Fiecare etnos își are propriul **sistem de dispoziții etnice**, irepetabil. Uneori dispozițiile etnosului se schimbă de la o generație la alta. Aceasta dovedește că etnosul se

dezvoltă. Uneori **dispozițiile etnosului** sînt stabile, pentru că noua generație reproduce experiența relațiilor sociale a generațiilor anterioare.

Structura dispozițiilor etnice este **o formă de relații determinată cert: între etnos și etnofor; între etnofori, între grupele interetnice; între etnos și grupurile interetnice.**

Aceste **forme**, în fiecare caz concret, sînt specifice, **schimbîndu-se ba rapid**, ba lent. Ele sînt prezente în toate domeniile vieții interpretate în etnosul dat și în fiecare epocă aparte, ca unicul mijloc de conviețuire. Totodată, interacționînd cu formele de comportare a altui etnos, membrii unui etnos sînt mirați de neobișnuința acestora [9, p. 150].

Analiza **dispoziției etnice** ca fenomen psihologic multidimensional evidențiază mai mult de 20 de parametri ai relațiilor și, respectiv, diferite tipuri de relații ce formează mai multe grupuri de parametri:

- parametri formal - dinamici ai relațiilor: semnul, orientarea, stabilirea ș. a.
- diverse caracteristici ale relațiilor, activitatea și modalitatea lor;
- criteriile etice - caracterul adecvat, dreptatea, relațiile de cooperare, de schimb și de unificare a personalităților;
- etapele de formare a relațiilor personalității;
- diferite tipuri de activitate umană și structura personalității;
- parametri care fixează, concomitent, treapta apropierii sau a distanțării între parteneri, pozitivitatea - negativitatea relațiilor, tipul po-

ziției unuia față de celălalt în procesul comunicării;

- parametri care arată treapta constructivității relațiilor în formare, relațiile constructive și distructive;
- parametri reciprocității, ai complementării relațiilor personalității. Dispozițiile etnice focalizează în sine convingerile, conceptele, opiniile oamenilor referitor la istoria și viața contemporană a comunității lor etnice și interferența ei cu alte popoare, oameni de alte naționalități.

În procesul socializării, omul, concomitent cu comportamentul, deprinderile, valoarea sa, însușește pe căi diferite **o mulțime de stereotipuri**. Printre acestea se remarcă: propria experiență de viață, moștenirea valorilor materiale și spirituale de la generațiile precedente.

Stereotipurile includ în sine simțurile cognitive și programele comportamentale. Odată cu nașterea, copilul nimereste într-un anumit mediu, unde deja există legi, sisteme care au valori, norme de comportament, tradiții etc.

După cum menționează cercetătorul englez R. Brown: *“Stereotipurile sînt înrădăcinate în cultura în care ne-am născut și trăim și sînt reproduse pe toate căile socio-culturale prin intermediul socializării în familie și în școală, precum și prin expunerea repetată în diverse imagini din cărți, TV și presă”* [2, p.83].

Cercetătorii susțin că: *“un stereotip este un set de atribute, din care unele reprezintă trăsături de personalitate. Ca suprageneralizări, stereotipurile etnice anulează diferențele dintre indivizi aparținînd aceluiași grup etnic, aceștia fiind caracterizați prin trăsături de per-*

sonalitate identice" (Gardiner și alții, 1970; Brigham, 1971, Chelcea, 1995).

Stereotipurile etnice sînt, alături de prejudecăți, expresiile cele mai simplificate și elementare ale reprezentărilor sociale [3, P. 184].

În asemenea condiții, copilul se confruntă cu mediul social, unde acționează anumite categorii de grupuri sociale.

În realitate, anume aceste scheme sînt acele stereotipuri (inclusiv și cele etnice), în cadrul cărora copilul "va fi impus" să se dezvolte. Un autor anonim, încercînd să răspundă la întrebarea cum poți să te pierzi pe sine, scria: "*Trădarea, neștiută și negîndită, începe odată cu moartea psihică în copilărie...*", cînd copilul este nevoit să se înscrie în acele stereotipuri ale comportamentului, care-i sînt transmise prin etnos; în caz contrar, pe el îl așteaptă moartea. Nu, nu moartea fizică - reală, ci mai rău - cea psihică, **adică pierderea propriului eu**. Oricum ar fi, cu toții venim din copilărie, purtînd cu noi în viață sensul propriu al structurii conștiinței noastre, al schemei cognitive și al **stereotipurilor etnice**, pe care le-am însușit. Astfel, noi sîntem purtătorii "scenariului psihic", care ne pre-determină destinul. Urmînd triada **faptă - deprindere - caracter**, copilul își formează caracterul în cadrul anumitor **sisteme stereotipice**, fiind purtătorul unui caracter cu valență etnică.

Stereotipurile etnice sînt norme de viață, pe care copilul le achiziționează în procesul socializării.

Stereotipii etnici care însumează închipuirile despre propriul popor și despre alte popoare, nu însu-

mează pur și simplu unele informații simple, dar reflectă și atitudinea emoțională față de obiect. Ei concentrează toată istoria relațiilor internaționale, chiar și o simplă descriere a unor trăsături conține în sine un anumit element apreciator. Prin noțiunea de **stereotip etnic** înțelegem o închipuire generalizată despre aspectul fizic, moral și intelectual al reprezentanților diferitor etnicii. **Stereotipul etnic** se caracterizează printr-o emoționalitate ridicată și stabilitate în trăsăturile reflectate ale grupei stereotipizate.

Stereotipul conține patru parametri principali:

- conținutul - un tip de caracteristici atribuit unui grup etnic;
 - treapta concordanței - omogenitatea caracteristicilor atribuită unui grup etnic;
 - tendința (orientarea) - percepută ca fiind pozitivă sau negativă comună a obiectului stereotipizat;
 - intensitatea - treapta preconcepției față de grupa stereotipizată.
- Fenomenul stereotipizării poate fi:

- psihologia oamenilor caracterizează mai facil grupuri largi de oameni: indiferent, aspru sau partinitor;
- așa o categorizare are o tendință de păstrare a stabilității în cursul unor perioade lungi de timp;
- schimbările în sferile socială, politică și economică pot condiționa **schimbarea stereotipului**, însă aceasta nu are loc întotdeauna sau este amînată în timp;
- stereotipii sociali se manifestă rar la nivel de comportament în lipsa unui conflict în relațiile dintre

grupuri, dar în timpul unor conflicte aceiași stereotipi devin determinați și se supun puțin unor modificări.

Asupra conținutului stereotipurilor influențează trei grupuri de factori:

- specificul grupului stereo-tipizat al psihologiei lui etnice, sistemul de valori sedimentat în cultură, dezvoltarea istorică;
- condițiile social-politice și economice a grupurilor și specificul relațiilor formate la momentul dat;
- longevitatea și adâncimea contactului istoric.

La nivel social, **stereotipul etnic** are două funcții: **de ideologizare** și **de identificare**.

Funcția de ideologizare presupune formarea și păstrarea ideologiei grupului ce exprimă menținerea grupului;

Funcția de identificare formează și păstrează imaginea pozitivă, care se obține cu ajutorul ritualurilor și al mijloacelor non-verbale. **Stereotipul etnic**, ca și orice alt stereotip social, poate fi **autostereotip**, care descrie grupul etnic și heterostereotip care descrie un alt grup.

La formarea auto - și heterostereotipurilor influențează trei grupuri de condiții:

- Sistemele comunității - politică, economică și religioasă, care formează un anumit grup de norme, valori, idealuri, imperative.
- Prezentarea normelor, valorilor, idealurilor, imperativilor socio-psihologice în interiorul înconjurător al individului.

- Existența individual-psihologică a individului, ansamblul de fapte reale ale vieții individuale.

Rezultă că **stereotipul** reflectă un specific al valorilor, o atitudine uniformă față de obiect. Stereotipul depinde de orientarea valorică, reiese din ea, o exprimă în chip schematic și permite omului, fără a se gândi mult, să dea o apreciere proprie. El poate reflecta adecvat asupra unui eveniment și este un fapt al realității psihologice ce determină relațiile internaționale, indiferent dacă el corespunde sau nu realității.

Studierea expectanțelor etnice pretinde dezvăluirea specificului psihologic al rolurilor sociale și, totodată, a comportamentului în rol. Noțiunea de "rol social" apare ca un element important: atât sociologic, cât și psihologic.

Rolul social constă în:

- **fixarea anumitei poziții** care o ocupă un individ sau altul în sistemul relațiilor sociale;
- **etalonul comportamentului normativ aprobat**, așteptat din partea unui individ, ce ocupă un anumit statut în socium;
- **tipul activității sociale și al comportamentului personal**, care poartă sigiliul aprecierii sociale;
- **comportamentul persoanei**, în concordanță cu statutul ei social, felul de îndeplinire a unei funcții sociale, când de la persoană se așteaptă o anumită activitate;
- **stereotipul stabil al comportamentului** în anumite situații sociale, ansamblul așteptărilor obiective și subiective (expectațiile) pro-

duse de structura profesională, etnică, politică etc. a sociumului;

- **funcția socială a persoanei** corespunzătoare închipuirilor oamenilor, în concordanță cu statutul lor sau poziția în societate, în sistemul relațiilor interetnice;

- **sistemul așteptării existente în societate**, referitor la comportamentul individului ce ocupă o anumită poziție în relațiile cu alți indivizi;

- **sistemul așteptărilor specifice** în atitudinea față de sine a individului ce ocupă o anumită poziție așa cum el își imaginează etalonul comportamentului cu alți indivizi;

- **comportamentul deschis al individului**;

- **imaginea despre un etalon prescris al comportamentului** care este așteptat și pretins de la persoană în situația dată;

- **acțiunile prescrise** caracteristice pentru ce ocupă o anumită poziție socială;

- **culegerea de norme** ce determină cum trebuie să se poarte un individ ce ocupă o anumită poziție socială.

Interacțiunea socială a oamenilor e condiționată de **factori multipli**, printre care **expectațiile** etnice au o anumită importanță. Înaintînd într-un anumit rol, fiecare om deține drepturi în atitudinea față de alți participanți ai interacțiunii. Pentru **că rolurile sînt legate reciproc și expectațiile** se suplinesc una pe alta. **Esența valorilor sociale este aceea de a îndeplini** obligațiile care sînt dictate de un anumit rol și de a realiza drepturile sale față de alții.

Tipurile rolurilor sociale sunt determinate de varietatea grupurilor sociale, de tipul activităților și atitu-

dinilor în care este inclusă persoana, fiind de natură:

- **social-demografică** (etnică, profesionale ș.a.) – soțul, soția, fiica, fiul, nepotul au roluri sociale, care presupun un comportament specific, consolidat prin norme, tradiții și expectații sociale;

- **social - tipică** ce determină numeroase manifestări individuale ale unei anumite persoane.

După gradul de manifestare, rolurile sînt:

- **active** – condiționate de o situație socială concretă;

- **latente** – nu se manifestă în situația de față;

După tipul de asimilare, rolurile sînt:

- **concrete** – condiționate de vîrstă, gen, naționalitate;

- **dobîndite** – asimilate în procesul socializării și al etnizării.

În afară de aceasta, rolurile sociale sînt caracterizate de modul de dobîndire, de nivelul emoțional, de formalizare și motivare, manifestîndu-se prin:

- **modul de dobîndire** – depinde de faptul cît de necesar este acest rol pentru persoană. Acestea reprezintă, practic, rolurile legate de profesie și toate realizările omului;

- **nivelul emoțional** – fiecare rol poartă în sine anumite posibilități de manifestare emoțională a subiectului dat;

- **formalizarea** – este determinată de specificul relațiilor interpersonale a purtătorului rolului dat. Unele roluri presupun stabilirea unor relații formale între oameni, strict reglementate; altele, dimpotrivă – ne-

formale; al treilea grup – atât formale, cât și neformale;

- **motivarea** – depinde de necesitățile și motivele persoanei. Diferite roluri sînt condiționate de motive diferite.

Socializarea copilului începe chiar de la naștere. De aceea este foarte important cum anume influențează asupra copilului **stereotipurile părinților**, deoarece debutul socializării copilului are loc în familie.

Formarea stereotipurilor trebuie examinată în cadrul **etnocentrismului**.

În cercetările contemporane, etnocentrismul este interpretat ca o însușire specifică oamenilor *“de a percepe și a aprecia fenomenele vieții prin prisma tradițiilor și valorilor grupului etnic propriu, care se manifestă în calitate de etalon sau ceva optim”* [5, p. 812]. Indicii de bază ai **etnocentrismului** constau în:

- perceperea elementelor culturii etniei – a normelor, rolurilor și valorilor drept firești și corecte, iar a elementelor altor culturi ca nefirești și incorecte;
- examinarea obiceiurilor grupului său în calitate de universalii;
- reprezentarea despre ceea ce este firesc pentru om, adică să colaboreze cu membrii grupului său, să se mîndrească **cu el, să manifeste neîncredere și chiar să se învrăjbească cu membrii altor grupuri**.

Etnocentrismul este un fenomen destul de complicat. El se constituie din diferite structuri psihologice, care se manifestă atât la nivelul **conștientului**, cât și cel al **subconștientului**. Etnocentrismul este corelat cu toleranța față de alte națiuni. În cadrul aceluiași etnos se

pot întîlni indivizi al căror etnocentrism se extinde **prin stereotipuri preluate de la diferite etnii**, formînd **stereotipuri heteroetnice**.

Stereotipurile etnice sînt transmise de la părinți la copii prin sistemul reprezentărilor, al orientărilor etc. Aici menționăm și despre influența mass – media în formarea stereotipurilor etnice. Influență care este interpretată neunivoc. *“Deși cei mai mulți cercetători din domeniu sînt de acord că mass – media reprezintă un mijloc important în transmiterea stereotipurilor etnice, atât a celor pozitive, cât și a celor negative, unele studii au demonstrat că efectul poate fi numai de consolidare – informațiile existau înainte de transmisie. Și modalitatea de expunere la conținutul mass – media poate varia astfel, indivizii cu credințe puternic stereotipice nu se vor expune la mesaje inconsistente la fel de frecvent ca și cei cu credințe mai puțin stereotipice”* [4, p. 94].”

Stereotipurile se împart în **auto-stereotipuri** și **heterostereotipuri**. Primele – autostereotipurile – se prezintă ca niște reprezentări, orientări îndreptate spre propriul etnos, ele pot fi pozitive sau negative. Orientările pozitive, formîndu-se încă în copilărie, asigură pe parcursul vieții o emotivitate pozitivă completă, prin legături de rudenie dintre reprezentanții etnosului său, înțelegînd noțiunea “noi”, din punctul de vedere al eului etnic, printr-o autoapreciere înaltă și o tendință la identificarea națională.

La nivelul grupului etnic, heterostereotipurile contribuie la sporirea gradului de consolidare și a conștientizării proprii contribuții de apartenență la etnie.

Atît heterostereotipurile, cît și autostereotipurile în etnopolitică realizează funcții specifice.

Urmărindu-se scopul de a supune agresiei un oarecare etnos, politicienii folosesc heterostereotipurile negative, prin aceasta îl **depersonalizează**, atribuindu-i un șir de calități negative, care sînt incorecte, denaturate. Astfel, au manipulat "artizanii" fascismului german, care foloseau heterostereotipuri de alte etnosuri, ce ascundeau o agresie, creau posibilitatea de "a se remarca".

Heterostereotipurile etnice includ în sine caracteristicile reprezentanților altor etnosuri și / sau sînt asimilate integral de alte etnosuri, atît pozitive, cît și negative, care, prin prezența legăturilor contrare autostereotipurilor, adesea se transformă în **autostereotipuri**.

Stereotipurilor etnice le este caracteristică o deosebită funcție de protecție etnică, care acționează atît asupra individului în parte, cît și la nivelul întregului etnos. În formarea stereotipurilor etnice la copii, un rol important îl joacă reprezentanții generațiilor în vîrstă, iar în calitate de socializare inițială, de exemplu, servește **familia**.

Cercetările social - psihologice a activității eficiente de grup au demonstrat că asupra reușitei ei influențează, mai întîi de toate, acele schimbări care au loc în relațiile specifice apărute în cadrul colectivității. Interacțiunea între membrii etniei se prezintă ca o colaborare activă și coordonată. Eficacitatea activității grupului depinde nu numai de acele schimbări care au loc în parametrii ei structural - formali, cît și în rela-

țiile specifice lui în procesul activității comunității.

Vorbind despre corespunderea sistemului de criterii (indici, semne) ai eficacității activității grupului, este necesar să se delimiteze două niveluri: normativ și supranormativ. Adică concordanța conduitei și a rezultatelor activității membrilor de grup cu normele juridice, normele de drept cu așteptările morale, etice superioare, care încă nu au devenit reguli pentru toți. Noțiunii "activitate de grup", din punctul nostru de vedere, îi corespunde termenul lansat de către L. N. Gumiliov - "pasiunea etnosului", ca fiind capacitatea și tendința spre schimbarea, modificarea, transformarea anturajului, a mediului înconjurător. Impulsul pasiunii poate fi atît de puternic, încît persoanele pasionate nu pot calcula și prevedea consecințele acțiunilor lor. Gradele pasiunii sînt diverse, dar, pentru ca ea să aibă manifestări vizibile fixate de către istorie, e nevoie de un număr mare de persoane cu aceleași pasiuni, trecînd de la individ la grup, la grupul etnic. Pornind de la această idee, e posibil de a formula și o legitate a etnogenezii: activitatea desfășurată de către colectivitatea etnică este direct proporțională cu nivelul "intensității pasiunii", adică cu pasiunea prezentă în sistemul etnic, în dependență de numărul de persoane care formează etnosul. În psihologia socială, termenul de pasiune poate fi privit ca un nivel de activitate a colectivității etnice. Etnosul, în cazul dat, are rol de subiect al activității de viață a colectivității, avînd totodată un șir de caracteristici.

În calitate de caracteristici fundamentale ale activității colective, de trăsături ce dezvăluie caracterul său dinamic (procedural), cercetătorii, psihologia socială delimitează: scopul concret (concentrarea pentru un anumit scop), motivarea, structurarea, concordanța, integralitatea, organizarea, aflarea și funcționarea spațial - temporală a membrilor colectivității, rezultatul activității comunității.

Concentrarea pentru un anumit scop, fiind o caracteristică social-psihologică de bază, evidențiază o poziție a colectivității, prin care scopul se manifestă ca autoritate asupra activității comune, subordonându-și-o. Scopul concret se stabilește conform intereselor grupului, dezideratelor, obiectivelor sociale, persuasiunilor (convingerilor), idealurilor. Astfel, raportat la existența etniei, concentrarea pentru un anumit scop se manifestă prin tendințele reale existente în activitatea vitală a comunității.

Motivarea, fiind o caracteristică a subiectului colectiv, reprezintă o comportare activă, cointerată și eficace față de activitatea comună, un îndemn spre aceasta din urmă. Ea se formează în rezultatul integrării motivelor individuale, a "sumării" și "împletirii" lor reciproce, și se exprimă în cointerăsarea activă a membrilor comunității. Coeziunea (unirea) grupului etnic favorizează formarea și consolidarea conștiinței sale etnice, care se manifestă în cadrul diverselor activități (spre exemplu rituale, care presupun înțelegerea similară, identică a simbolicii de ritual de către toți membrii grupului). Calitatea, pro-

prietatea, însușirea dată caracterizează astfel gradul de interconexiune și interdependență a membrilor subiectului comunității.

Structurarea activității comune a subiectului colectiv reprezintă precizia și caracterul concret al repartizării, al distribuirii funcțiilor, al drepturilor, obligațiilor și responsabilităților între membrii colectivității. **Ca parametri ai structurării pot fi:** tipul repartizării obligațiilor în comunitate, caracterul structurii sale cu rol de statut, corespunderea structurii organizatorice a activității cu relațiile organizatorice.

Organizarea este caracteristica subiectului colectiv, adică subordonarea membrilor colectivității la o anumită ordine a îndeplinirii, a realizării, a executării activității comune.

Activitatea vitală a comunităților etnice este destul de dură și rigid reglementată de către normele etnice și a prescripțiilor. Ca parametri de bază ai organizării subiectului colectiv se manifestă nivelurile conștiinciozității și autoadministrării în activitatea comună.

O condiție indispensabilă a interacțiunii colectivității este habitatul și funcționarea în timp a membrilor săi. Fără existența unui spațiu unic și a simultanității executării lucrului de către diferiți oameni, nu se poate realiza activitatea comună de grup.

O caracteristică integrală a activității comune este rezultatul acesteia. El determină nu doar nivelurile de dezvoltare a caracteristicilor activității comunității (enumerare mai sus) și a subiectului ei, dar și rezultatele concrete ale activității comu-

ne. Parametrul "rezultat activitate" se folosește la analiza "istoriei etnosurilor separate" (după L. N. Gumiliov), explicând diverse faze ale etnogenezei: de la apariție și ascensiune, pînă la decăderea și moartea etnosului [1, p. 117].

Înceind examinarea celor mai cunoscute abordări privind caracteristicile social - psihologice ale subiectului de grup în interacțiunea sa socială, trebuie menționată diversitatea lor, care este corelată cu criteriile conceptuale neunivoce, selectate de diferiți cercetători pentru o atare evidențiere. Astfel se impune definirea noțiunii de "orientare a etnosului" ca un factor integral al reglării interacțiunii etnosociale. După cum se știe, reglarea comportamentului social este determinată de nevoile sociale, ceea ce poate fi raportat și la etnos. Tradițional, se evidențiază următoarele grupuri ale nevoilor sociogene: 1) necesitatea colaborării, a cooperării în activitățile comune, a ajutorului reciproc; 2) oportunitatea rolului de lider, de conducere; 3) necesitatea transmiterii și schimbului de informație, opinii, cunoștințe; 4) necesitatea autoexprimării autoafirmării, autorealizării respectului și corelarea cu prestigiul, reușita, succesul.

Teoria explică bine formarea distructivă sau asociativă a poziției personalității, dar întâmpină dificultăți în descoperirea mecanismelor formării prosociale a poziției personalității. **Așadar, orientarea poziției personalității este un parametru foarte important, de aceea poate fi complexă doar o teorie care ar explica orientarea spre formarea ei.** Teoria adaptării în grup, ce explică

poziția personalității doar prin tendința individului de a fi recunoscut în grup și de a îndreptăți așteptările lui, adică doar prin factorii procesuali, nu e capabilă de a descoperi mecanismele educației unui sistem complex [7, p. 41].

Identitatea etnică se înțelege ca o parte din **identitatea socială** și, în-deosebi, reprezentarea omului despre sine ca membru al grupului etnic, determinată împreună cu însemnătatea emoțională și valoroasă care îi este atribuită acestui membru.

Important este să avem formată conștiința eului și conștiința alterității, ca să putem accepta existența și dreptul la viață și a altor culturi decît propria cultură națională.

În acest context, cercetătorul Vlad Pâslaru menționează *Și mai multe sunt cazurile de identități nerealizate. Acestea se întîlnesc la tot pasul și reprezintă, incoerențe, deficiențe și lacune sociale, psihologice, educaționale. Un adult care în copilărie n-a primit „doza” necesară de dragoste părintească nu va fi capabil să iubească cu întreaga-i ființă, va fi mereu complexat de neîncrederea în sine și în omul pe care-l iubește, căci nu poți să dai dacă tu însă n-ai primit ceea ce trebuia să primești în mod firesc: „.”* [6, p.111]

Apartenența etnică configurează identitatea persoanei și orientează procesul cunoașterii psihologice prin implicarea noțiunilor de etnotip și conduită etnică. De apartenența etnică ține și noțiunea de tendință etnoafiliativă. Etnicitatea dă naștere la trei grupe de motive, legate de necesități ca: **apartenență etni-**

că; identitate etnică pozitivă; protejarea etnică.

Prin tendința spre identitatea etnică pozitivă individul năzuiește să-și ridice autoaprecierea, prestigiul și statutul grupului său. Particularitățile specifice Republicii Moldova în dezvoltarea identității etnice sînt:

- Moldova se învecinează cu un stat populat de un **etnos înrudit**;

- „șocul psihologic” suportat de locuitorii de naționalitate rusă la sf. Anilor 80-începutul anilor 90 în legătură cu schimbarea bruscă a atitudinii față de ei din partea **etniei titulare**;

- experiența istorică a moldovenilor (românilor) – greutăți economice.

Formarea identității etnice la adolescenții din Republica Moldova este importantă deoarece:

- adolescența este vârsta formării înțelegerii emoțional-apreciative a apartenenței la o anumită comunitate etnică, a „încadrării” în cultură. La această vîrstă, spre deosebire de altele, dezvoltarea personalității depinde de atmosfera existentă în societate;

- adolescența este vârsta cînd membrii acestei generații sînt mai puternici, mai emoționali, mai vulnerabili decît generația în vîrstă, reacționează în alt mod la schimbările evenimentelor, părerilor, faptelor și realizărilor. [8, p.220].

Pasiunea subiectului etnic se manifestă nu doar prin capacitatea lui de a se afla în starea homeostatică în raport cu încercuirea și poziția sa socială, reacționînd adecvat la situațiile apărute în acest timp, ci și ca orientare a subiectului; ea joacă rolul

de reglator al unei astfel de conformități.

Mulți cercetători înțeleg orientarea etnosocială de grup ca fiind un mijloc de consens a scopurilor individuale și sociale, mijloc, necesitatea căruia reiese din legitățile obiective de atingere a scopurilor comune concomitent cu necesitățile coincidente sau necoincidente **membrilor separați în parte a unui grup etnic sau a unei asociații etnice**. Astfel, problema subiectului etnosocial presupune un cîmp de studiere mai aprofundat – “cîmpul etnic al subiectului” sau “cîmpul etnic al individului” (“cîmpul comportării și activității membrilor sistemului etnic” după L. N. Gumiliiov). Cîmpul etnic al subiectului poate fi reprezentat sub forma unei structuri de trei niveluri, componentele căreia se exprimă prin așa noțiuni ca “etnicul pentru sine”, “etnicul pentru membrul societății” și “etnicul pentru stat”. “**Etnicul pentru sine**” – este un sistem al ierarhiilor și așteptărilor (expectațiilor) etnice, existente la orice individ, care nu este neapărat verbalizat și conștientizat. Dimpotrivă, el poate fi neconștientizat pe parcursul întregii activități de viață. Însă intrînd în contact cu un alt subiect și identificînd necongruența lui etnică, subiectul, în comportarea sa, se va conduce de sistemul ierarhiilor și expectațiilor (așteptărilor) etnice. “**Etnicul pentru membrul societății**” înseamnă că pentru instituțiile, organizațiile oficiale, toți membrii pot reprezenta doar o singură parte strict determinată a cîmpului etnic al personalității sale. Această parte a cîmpului etnic se fixează în documente, ceea ce de-termină re-

lațiile și acțiunile individului în interacțiunea socială cu **“etnicul pentru stat”** poate fi exemplificat prin cazul cînd un locuitor al României, nimerind peste hotare, indiferent de originea sa autentică, este perceput ca fiind “român”. Același mecanism funcționează, mai mult ca atît, se promovează în SUA: un latino-american, un englez sau un român, primind cetățenia în SUA, în orice țară din lume este perceput ca fiind **“un american”**.

Deci, față de un reprezentant de o altă naționalitate, individul acționează ca un om etnic, manifestînd diverse caracteristici ale personalității sale în corespundere cu dispozițiile sociale. O astfel de poziție s-a confirmat experimental de către americanul Lapier, caz amuzant și paradoxal...

Lapier călătorește prin statele sudice din SUA împreună cu doi studenți chinezi. Ei au vizitat 252 de hoteluri și aproape în toate cazurile (cu mici excepții) au fost primiți normal, conform standardelor serviciului american. Între deservirea lui Lapier și a însoțitorilor săi nu era nici o diferență. Peste doi ani după încheierea acestei călătorii Lapier s-a adresat în cel de-al 251-lea hotel cu scrisori în care ruga să i se răspundă dacă poate el fi însoțit de aceiași chinezi, să mai viziteze o dată hotelul. Răspunsuri au venit din 128 de hoteluri: doar într-o scrisoare era exprimat acordul, în 25% de cazuri era refuz, în rest răspunsul era evaziv. Lapier a explicat aceasta prin faptul că între dispozițiile sociale (în cazul dat atitudinea față de naționalitatea chineză) și comportarea reală a stăpînitorilor hotelurilor există o di-

vergență. Răspunsurile la scrisori demonstau prezența dispozițiilor sociale negative (“etnicul pentru sine”) dar, în comportarea reală, ele nu s-au manifestat (**“etnicul pentru membrul societății”**), dimpotrivă, comportamentul a fost astfel de parcă la baza lui au stat dispoziții sociale pozitive.

Să încercăm să interpretăm “paradoxul lui Lapier” luînd în considerare reglarea dispozițională a comportamentului social și a structurii ei la nivelul cîmpului etnic al subiectului. Nivelul inferior al reglării dispoziționale se caracterizează prin prezența directivelor elementare, însemnătatea cărora în planul empiric poate fi interpretată ca fiind “etnicul pentru sine”. Aceste directive se realizează în situațiile simple de obiect, ele nu depășesc cadrul ideilor și al prejudecăților sociale elementare, nu sînt corelate cu interacțiunea socială rațională. Următoarele două niveluri ale reglării dispoziționale presupun prezența directivelor sociale și a orientărilor subiectului spre realizarea unor scopuri concrete și atingerea unui rezultat social semnificativ care corespunde dispoziției **“etnicului pentru societate”**. Aceste niveluri sînt condiționate de procesul interacțiunii sociale, care orientează la formarea asupra scopurilor și mijloacelor interacțiunii în sistemul social, care condiționează semnificația faptelor subiecților. Nivelul dispozițional superior este reprezentat de niște orientări ce reglează interacțiunea socială din punct de vedere al importanței și al oportunității etnice. La acest nivel se realizează dispozițiile etnice care intră în componența “etnicului pentru

stat". Ierarhia organizării dispoziționale reprezentate este ca un sistem reglator raportat la comportamentul *etic* al subiectului.

Interacțiunea socială în cazul dat se manifestă prin faptul că "cîmpul etnic al subiectului" este examinat în contextul sistemului corelărilor și al relațiilor sociale, incluse nu numai în interacțiunea socială imediată, ci și într-un sistem mult mai larg al conexiunilor în general.

De pe poziția unei atare viziuni apare posibilitatea de a reinterpreta "paradoxul lui Lapier". Divergența dintre dispozițiile sociale declarate verbal și comportamentul real se explică prin faptul că au apărut diverse niveluri ale cîmpului etnic al subiectului. Este cert faptul că, în fiecare situație concretă a comportamentului, au funcționat diverse niveluri dispoziționale [1, p. 138].

Corelația, conexiunea nivelurilor reglării dispoziționale și a formelor, tipurilor interacțiunii etnice nu este univocă, deoarece există o dependență între nivelul dezvoltării sociale a subiectului etnic și forma organizării interacțiunii lui cu alte subiecte. Acest fapt permite presupunerea prezenței unui **factor psihologic intermediar**, care poate deveni un integrator al relațiilor interpersonale în procesul interacțiunii etnice. Acest tip de factor integrator în interacțiunea etnică comunitară este numit orientarea socială a subiectului etnic avînd rolul bazei social-psihologice a activității lui. Ea are o structură complicată, care include în sine trei componente: cognitivă (conștientizarea obiectului activismului social); afectivă (aprecierea obiectului pe plan emoțional, mani-

festarea simpatiei și a antipatiei față de obiect) și praxiologică (comportamentul consecutiv raportat la obiect). Fiecare dintre aceste componente diferă printr-un șir de caracteristici psihologice ale subiectului etnic în interacțiunea socială.

Componenta cognitivă a identității etnice evidențiază capacitatea copilului de a structura informația despre caracteristicile etnice. Însă copiii manifestă față de acest fenomen atitudine emoțională prin diferite aprecieri, fie și destul de superficiale. Problema consecutivității apariției componentelor cognitivă și afectivă nu este interpretată univoc. Dar majoritatea cercetărilor înclină spre Piaget, considerând că orientările etnice se formează numai pe baza cunoștințelor etnice considerabile la vârsta adolescenței.

Concentrarea pentru un anumit scop poate fi interpretată ca fiind caracteristică a subiectului etnic și reflectă gradul de pregătire a lui pentru a atinge scopurile de grup, scopurile interacțiunii etnosociale. Scopul interacțiunii reprezintă punctul de plecare în desfășurarea tuturor formelor de activitate în cadrul grupului. Este un început organizatoric și un sistem formativ al interacțiunii. Scopul interacțiunii poate fi examinat ca un fenomen de reflectare, fiind o reprezentare ideală a rezultatului ce determină caracterul și metodele interacțiunii etnosociale.

Motivația fiind o caracteristică a subiectului etnic, descoperă particularitățile atitudinii active cointeresate față de interacțiunea etnosocială. Ea reprezintă o coordonare deosebită a motivelor într-o

situație socială concretă și procesul conștientizării de către subiect a necesității atingerii scopurilor etno-sociale de grup.

Emotivitatea apare în relație cu interacțiunea și se formează sub influența circumstanțelor acționale care capătă semnificație pentru grupul etnic (comunitatea, colectivul) și, în mod selectiv, provoacă o atitudine pozitivă sau negativă a membrilor unui astfel de grup față de diverse laturi ale interacțiunii. Emotivitatea subiectului se exprimă, în primul rând, prin satisfacția membrilor grupului ca rezultat al realizării scopurilor etnosociale.

Rezistența la stres, ca o caracteristică a subiectului etnic și ca factor al interacțiunii, este condiționată de capacitatea subiectului de a-și mobiliza în mod coordonat și rapid potențialul emoțional-volitiv prin rezistența în fața tuturor tipurilor de forțe distructive. Ea se asigură în dependență de gradul de includere a membrilor grupului etnic în interacțiunea socială, prin conținutul interacțiunii, cu reflectarea adecvată a cauzelor tensionării emoționale, cu nivelul social-psihologic al dezvoltării și organizării grupului etnic, cu gradul de acceptare de către membrii grupului ale obligațiilor funcționale de rol ce țin de neutralizarea disfuncțiilor, de inhibare cât și de blocarea manifestărilor distructive.

Pentru a înțelege mai bine psihologia etnică a individului este necesar să distingem niște mecanisme de reglare a comportamentului social în societate de pe poziția „**conceptului de eu**”. „Conceptul eu-lui” consolidează toate cunoștințele

omului despre sine și cum se apreciază el pe sine. Acest concept există nu numai la treapta conștientă, dar și la cea inconștientă, reflectând obiceiurile inconștiente ale omului față de sine însuși, reprezentate numai în trăirile sale.

În „conceptul eu-lui” se disting trei componente principale: **cognitivă, emoțional-estimativă și comportamentală**.

Componenta cognitivă a „conceptului eu-lui” - „tipul eu-lui” - caracterizează conținutul aprecierii omului de sine, a capacităților sale, a relațiilor cu cei din jur, a înfățișării, diferite interese, calități personale.

A doua componentă „conceptului eu-lui” - emotiv-estimativă - reflectă atitudinea omului față de sine în general sau față de dimensiunile aparte ale personalității sale, ale activității. Ea se manifestă prin autorespect, **sentimentul propriei demnități, autoestimare și nivelul pretențiilor**.

Cea de-a treia componentă comportamentală determină posibilitatea autoreglării, capacitatea omului de a lua decizii de sine stătătoare, de a-și controla comportamentul, de a manevra cu el, de a răspunde faptelor sale, de a înfrunța greutățile pe care i le înaintează viața.

Identitatea etnică a personalității, după părerea mai multor etnopsihologi, este recunoscută proprie de apartenența la o anumită etnie, trăirea identității sale cu o comunitate etnică și deosebirea de altele.

Rezultatele cercetărilor etnopsihologice ne permit să distingem trei tipuri principale de identitate etnică: **etnocentrică, polietnică și trans-**

etnică.

Identitatea etnocentrică înseamnă, în primul rând, orientarea personalității numai asupra unei comunități etnice, adică din care face parte, de care este legată soarta sa.

Identitatea politică este caracterizată prin atitudinea egală față de mai multe etnii, tendința de cunoaștere a mai multor limbi, dorința de aflare concomitent în mai multe medii culturale.

Și ultimul tip de identitate etnică, care este înfățișată mai rar – când persoana nu se alătură nici unei etnii, se atribuie lumii întregi, ieșind la un nou nivel de închipuire a eu-lui propriu ca un **subiect al societății mondiale.**

Când este vorba de studiul psihologiei unui popor se pune accentul pe studierea caracterului și conștiinței indivizilor prin interpretarea lor în funcție de condițiile istorice și sociale ale neamului.

Știința psihologiei sociale mai distinge, pe lângă elementul social precumpănitor, în formarea conștiinței unui popor și alte elemente determinate ca, de exemplu: **rasa, mediul fizic, clima, configurația geografică și demografică.**

Factorii istorici: ca să înțelegem mai bine care-s condițiile precumpănitoare în formarea **spiritului**, trebuie să ne dăm bine seama ce este conștiința și cum se formează ea de obicei. **Conștiința este** considerată azi de științe pozitivă ca fiind un tot unitar și complex de stări de conștiințe: senzații, emoții, tendințe, volițiuni.

Deci întinderea numeroasă a societăților, statornicia și temeinicia structurii ei, a instituției care or-

ganizează viața socială, factori care determină caracterul și inteligența unui popor. De aici conchidem că **mentalitatea și caracterul unui popor sunt un produs exclusiv istoric și social.** [9, p. 149]

Integralitatea descoperă, dezvăluie geneza proceselor integrative în grupele (colectivele, comunitățile) etnice și reprezintă un cert interes teoretic și practic, deoarece în interacțiunea socială a subiecților etnici se semnalează prezența a două procese social-psihologice: **integrarea și diferențierea.** Procesele de integrare asigură oportunitățile de structurare, coordonare, consolidare a etnosului care permit examinarea lui ca un tot întreg. Comunicarea, ca metodă de organizare a interacțiunii în cadrul grupului contribuie la apariția fenomenelor interactive a subiectului etnic precum climatul psihologic, relațiile interpersonale etc.

Evidențierea **organizării** în calitate de exponent al orientării subiectului etnic și factor al interacțiunii este condiționată de particularitățile proceselor de autoconducere și autoorganizare a grupului etnic (colectiv, comunitate) la toate etapele activității lui de viață. Cu toate acestea este nevoie de a remarca că organizarea subiectului etnic este legată, în primul rând, de interacțiunea funcțiilor, deoarece fiecare membru al grupului etnic ocupă un loc anumit în structura lui ierarhică. Subiectul etnic de grup, ca și oricare altul de rând cu structură oficială are și una neoficială, prezența căreia este sub multe aspecte condiționată de procesele rolului de lider, iar însuși

rolul apare ca **factor de organizare a grupului etnic**.

Spiritul colectiv se caracterizează printr-un șir de exponenți în sine a sa proprii activități comunității etnice, dar care dispune de un grad diferit de manifestare. Inițiativa presupune ieșirea membrilor comunității etnic în afara limitelor normative, stabilite, inevitabile în orice tip de activitate. Cointeresarea permite determinarea gradului de motivație a fiecărui membru al etniei în activitatea comună.

Disciplinaritatea se manifestă în atitudinea membrului etnic față de limitările normative: rațiunea și justetea cerințelor față de respectarea originii etnice.

Responsabilitatea se descoperă prin intermediul coincidenței intereselor și a tendințelor membrilor colectivității etnice în procesul de acceptare a responsabilității față de rezultatele activității comune.

Conștiințiozitatea reflectă corespunderea comportamentului real al membrului etnic cu obligațiile sale funcționale, corespunderea comportamentului și a activității cu indicațiile normative, care funcționează în calitate de tradiții, obiceiuri, opinii de grup și constituie, deopotrivă cu alte caracteristici, modul de viață al grupului etnic.

Exigența reprezintă gradul atitudinii convenite a membrului etnic și social, care reglează comportamentul și activitatea.

Spiritul de economie descoperă unitatea părților socială și gospodărească a activității de viață a subiectului etnic, intermediază atitudinea membrilor comunității et-

nice față de procesul și rezultatele activității sale și are rolul exponentului de cultură economică și educație.

Spiritul critic caracterizează atitudinea față de neajunsuri și contribuie la corectarea devierilor, apărute precum în organizarea activității comune, cât și în relațiile interpersonale.

Activitatea de concurență evaluează gradul de încadrare a membrilor în activitatea comună pentru atingerea scopurilor puse în fața grupului etnic, a asociației, a colectivității. Valoarea scopurilor se determină de către grupul etnic în comparație cu rezultatele activității similare a altor grupuri.

Sumar, conchidem că gradul de manifestare a elementelor structurale nominalizate anterior condiționează următorii factori psihologici:

- stabilitatea intereselor pentru membrii comunității etnice în activitatea socială și comună;
- prezența diferitor relații interpersonale dezvoltate într-o comunitate etnică concretă;
- complicitatea la comunitatea etnică dată, participarea activă în viața socială comună;
- prezența în comunitatea etnică a unui sistem (dezvoltat) de autoconducere și autoorganizare;
- prezența unor relații reale de concurență, care au tendința de a cuprinde nu doar activitatea comună, ci și alte sfere de activitate de viață a comunității etnice.

Referințe:

1. Baranoev, A. O., Pavlenko, V. N., *“Этническая психология”*, СПб, 1994, p. 117.
2. Brown, P., *Prejudice Its Social Psychology*, Oxford, England: Blackwell, 1996, p. 83.
3. Chelcea S., *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*, Editura Universității din Pitești, 2000.
4. Chiru, C., *Atribuirea de calități și defecte psihomorale*, în: Chelcea S, *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*, Editura Universității din Pitești, 2000, p. 184, p.194.
5. Кон, И. С., *Этноцентризм // Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983, с. 812.
6. Pâslaru, V., *Principiul pozitiv al educației*, Civitas, Chișinău, 2003.
7. Silistraru, N., Nastas I., *Semnificația valorilor generale umane în procesul educațional*, Chișinău, USM, 1999.
8. Silistraru, N., *Particularitățile formării identității etnice la adolescenți*, în: *Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizată, Concepte. Repere teoretice și practice. Opinii*. Chișinău 2002.
9. Silistraru, N. et al., *Abordări ale integrității identității etnice*, în: *Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan*, Materiale ale conferinței științifice internaționale, Chișinău, noiembrie, 2004, p.150

30 iunie, 2006

Recenzent: **Ion Gagim**,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar



EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE DIN PERSPECTIVA ANTROPOLOGIEI PEDAGOGICE

EDUCATION FOR FAMILY LIFE FROM THE PERSPECTIVE OF ANTHROPOLOGICAL PEDAGOG

Larisa CUZNEȚOV,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, Chișinău

The article summarizes pedagogical, ethical, philosophical, epistemological and historico-anthropological bases of family development, family upbringing, preparing the growing generation for family life. It shows the possibilities of philosophical and axiological education fulfillment of the organic unity of the personality formation for the future family component: man and effective parent.

Termeni-cheie: concepție, antropologie pedagogică, familie, părinți, copii, educația pentru familie, educația familială, educația pentru valori, sentiment al familiei, sentiment al copilăriei, problematica lumii contemporane, noile educații, identitate psihosocială, etica relațiilor familiale, construcția sinei.

Apariția conceptului de *educație pentru familie* constituie o etapă calitativ nouă în evoluția conceptelor din domeniul științelor educației, a reprezentărilor și judecăților cu privire la demersul educațional ce vizează formarea și dezvoltarea personalității în vederea realizării rolurilor familiale, deschiderea acestuia spre imperativele lumii contemporane.

Geneza conceptului *educația pentru familie* include următoarele etape:

- în ultimele decenii ale secolului

al XX-lea politicienii și savanții din diverse domenii au identificat noi tipuri de probleme sociale, printre care și problema deteriorării familiei, care se impun atât prin caracterul lor complex și grav, cât și printr-un proces rapid de globalizare;

- imperativul dezvoltării armonioase a familiei este formulat în programele și recomandările UNESCO, definite în anul 1978, și este promovat de această organizație internațională după 1990, în formula *educația pentru valori* [1], abordată cu referire la om, și *problematica lumii contemporane privind domeniul moral și civic, natura și mediul cultural și tehnologic*. În această categorie sunt incluse: *educația pentru cetățenia democratică, educația pentru munca de calitate, educația pentru viața privată* [5];
- implementarea cursului de "Etică și psihologie a vieții de familie" în clasele superioare ale școlii medii de cultură generală în fosta U.R.S.S.,

începînd cu anul 1984, în pofida unor carențe ideologice ale acestuia, a demonstrat interesul adolescenților pentru studierea diverselor aspecte ale vieții de familie;

- desemnarea unui domeniu separat al educației – *educația pentru viața de familie și economia modernă*, pe care Văideanu G. îl consideră prioritar pentru deceniile 2001-2020;

Din studiile de antropologie pedagogică și etnologie (a se vedea [2; 12; 13]) desprindem ideea esențială conform căreia o lume în perpetuă schimbare cere o adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale, însă necesită și o ancorare echilibrată în astfel de valori eterne, precum este familia.

În acest context apare necesitatea redefinirii și eficientizării influenței familiei, celei mai vechi instituții sociale în plan antropologic și sociologic, și a uneia dintre cele mai importante valori socio-umane, în plan filozofic și moral, care conferă sens profund vieții omului, îi asigură fericirea, sănătatea fizică și echilibrul psihologic; construcția sinelui și integrarea lui în societate.

În știință s-a conturat pe deplin ideea că *viața socială* și dezvoltarea umană nu pot evolua și prospera fără un mediu natural și social adecvat, fără cultură, fără o școală care pregătește individul pentru viață, fără cadrul stabilizator al familiei, fără pace și cooperare. Pacea nu poate fi autentică în afara valorilor, fără toleranță și responsabilitate, fără respectarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale.

Noile educații reflectă amplitudinea problematică vizată prin obiectivele propuse, care conferă și denumirea fiecărei structuri de conținut specific, realizabile ca modul sau disciplină de studiu, concepută strategic în plan disciplinar, dar mai ales interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar [5, p. 152].

Dacă am acceptat faptul că *educația pentru viața privată* reprezintă un deziderat al *noilor educații* în formă de *tendință-răspuns*, ce are ca obiectiv general formarea/dezvoltarea personalității în vederea realizării rolurilor pe care fiecare individ și le asumă în viața de adult, apoi acesta determină proiectarea și realizarea continuă a unor *conținuturi specifice*, ca de exemplu: *educația pentru sănătate, educația pentru compasiune și respect reciproc și, desigur, educația pentru familie* [5, 6].

Abordarea **educației pentru familie din perspectiva filozofiei educației** este relevantă și prin prisma concepției lui John Dewey, care considera educația *mijloc remarcabil prin care este realizată unirea dintre cunoaștere și valorile ce acționează realmente în conduita concretă*. Diferența dintre practicile educaționale orientate spre un anumit scop și o educație care este condusă *orbește de obiceiurile și tradițiile ce nu au fost cercetate se poate echivala cu diferența dintre drumul parcurs spre un anumit scop și unul parcurs la întâmplare* [apud. 11].

Bazîndu-ne pe premisa că educația reprezintă un ansamblu de influențe socioculturale parvenite din planul formal-nonformal-informal,

sensul educației poate fi sinonim cu enculturația, deci reprezintă un proces de introducere a educatului, fie el copil sau adult, în cultura în care există și care îi oferă acestuia metodele și mijloacele general acceptate pentru a trăi și a munci în societate [5, 7].

Apelînd la concepția filozofică privind cultura ecologică a personalității umane [4], teoria educației sistemice de rol a formării personalității [14], în baza analizei comparative a acestora cu esența și scopul enculturației, care orientează la formarea integră a personalității prin cultura neamului său și cea general-umană, ajungem la asumțiile etnopedagogiei ce ne plasează în perspicacitatea tradițiilor populare [12].

De aici putem conchide că educația pentru familie poate fi considerată drept un fenomen social și un proces amplu de pregătire a copilului pentru existența lui prezentă și viitoare în familia și cultura neamului său. Educația adultului în direcția respectivă este, în plus, și o modalitate de autoperfecționare și instruire continuă.

Prin urmare, educația pentru familie din perspectivă filozofică antrenează mai multe aspecte: epistemologic, deoarece presupune o cunoaștere profundă a fenomenului vizat; teleologic, fiind orientat spre anumite finalități; comprehensiv, fiindcă denotă aspirația la integralitate; axiologic, deoarece presupune promovarea valorilor, și etic, incluzînd formarea și valorizarea virtuților morale.

Chintesența fenomenului EF din optica filozofică se poate exprima prin cuvintele lui Im. Kant: *Părinții*

care au primit ei înșiși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii. Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de sperat de la dînsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea [9].

Paradigma EF nu a fost și nu este una limitată nici teoretic, nici metodologic și nici praxiologic, fiind mai curînd una poliaspectuală. Cercetînd din punct de vedere al metodologiei pedagogice conceptul EF, nu putem trece cu vederea examinarea acestuia din perspectiva antropologică și sociologică a corelației dintre *construcția sinelui, educația familială, cultură și educația pentru familie* [1; 3; 5; 6; 12].

Construcția sinelui reprezintă, în linii generale, scopul educației. Educația sau *intervenția educativă* ale cărei principale note de conținut se referă la *formele, metodele și mijloacele organizate, sistematice, mai mult sau mai puțin instituționalizate, prin care societatea/statul intervine în evoluția psihosocială a individului devine o esență particulară a conceptului de construcție a sinelui* [12, p.20], dar reprezintă totodată și o perspectivă metodologică.

Construcția sinelui se desfășoară într-un cadru social prin intermediul transmiterii intergeneraționale și *interiorizării coasi-mecaniciste* a unui sistem de valori-norme-reguli sau prin identificarea individului cu un model de personalitate adecvat societății. În precizarea acestui proces aplicăm noțiunea de socializare a lui Durkheim E., ceea ce înseamnă a in-

tra în legătură socială, în afara căreia nu poate fi construit sinele; familia deținând aici un loc prioritar [8].

Recunoașterea existenței a cinci niveluri de realitate, în care se va afla individul pe parcursul vieții și pentru care urmează a fi educat, ne-a orientat spre *filozofia practică*, parte componentă a filozofiei, consacrată *acțiunii umane*. Ea înglobează *filozofia morală a cărei problemă fundamentală este aceea a menirii omului în lume* [7]. Filozofia practică polemizează cu filozofia teoretică și filozofia morală. Didier J. consideră că filozofia practică poate fi formulată chiar în termenii lui Im. Kant ca un răspuns la întrebarea: "*Ce trebuie să fac?*" pe când filozofia teoretică răspunde întrebării "*Ce pot cunoaște?*". Astfel, scopul filozofiei practice este să le arate oamenilor condițiile (sociale, economice, politice), iar filozofia morală ghidează etica comportamentului care le-ar permite să dobândească fericirea. În consens cu aceste exigențe ale filozofiei practice este *teoria educației sistemice de rol a formării personalității copilului*, elaborată de savantul rus Таланчук М. Н. (1991) și *concepția formării modului de viață demn de Om* (Шуркова Н. Е., 2003), de la care a pornit investigația noastră. Ne-am propus să realizăm educația pentru familie prin valorizarea *celor cinci tipuri de socium*, accentul fiind pus pe familie și instituția de învățământ, abordarea cărora în tripla ipostază de actor-agent-partener educativ va asigura construcția sinelui în corelație cu rolurile sociale de familist, părinte, fiu/fiică, profesionist cetățean, al țării și lumii, apt de autoperfecționare, autoactualizare și creare a unui mod de

viață demn de Om [13].

Rămânând în aria aceluiași delimitări conceptuale, putem semnala faptul că cercetătoarea română Stănculescu E., în studiul său "*Sociologia educației familiale*" (2002), menționează, în mod deosebit, că *educația/construcția sinelui este înțeleasă ca un ansamblu dinamic al legăturilor sociale, instituționale, morale, față în față etc., prin care sunt modelate și remodelate progresiv structurile subiective, care îl fac pe individ capabil să se inițieze și să se cultive, la rîndul său, în calitate de personalitate autonomă* [12, p. 21].

Influența familiilor se exercită în interiorul unei rețele complexe de actori educativi în colaborare strînsă unul cu altul. Prin urmare, putem conchide că *educația contemporană nu este monopolizată nici de școală, nici de familie, însă, în același timp, rolul familiilor contemporane în construcția sinelui rămîne important și nu se reduce la socializarea primară, așa cum consideră unii teoreticieni* [12, p. 23], ci este mult mai amplu și rezidă în transmiterea intergenerațională a unui sistem cultural de valori.

Educația și pregătirea tinerei generații pentru viața de familie, în esență, își are originea în ritualurile străvechi, ce se numeau *inițiații*, prin care se controla maturitatea tinerilor și pregătirea lor de muncă, viață și continuitatea speciei umane. Istoria culturii civilizației și antropologia ne demonstrează că la toate popoarele și în toate timpurile au existat anumite cerințe, cărora trebuiau să corespundă tinerii pentru a fi incluși în viața generațiilor mature.

Problema rolului educativ al familiei și al părinților vizînd pregătirea pentru viața de familie este o descoperire a omenirii, fiind un fenomen socio-uman psihologic și pedagogic, legat de apariția și evoluția sentimentului copilăriei și a sentimentului familiei. Pentru a stabili legitatea dezvoltativă a fenomenului studiat, apelăm la istoria pedagogiei, sociologia educației familiale și antropologia pedagogică. Conform aprecierilor savanților Ariès Ph. (1973), De Mause (1974), Shorter Ed. (1975), Flandrin J. L. (1976), Kon I. S. (1979), Stănculescu E. (1997), sentimentul familiei și cel al copilăriei s-au constituit treptat și simultan, unul în corelație cu celălalt și au contribuit la conștientizarea necesității de pregătire a omului pentru viața de familie.

Sentimentul copilăriei, din punct de vedere istoric, apare, potrivit opiniei sociologului francez Ariès Ph. (1973), în două etape: în secolul al XVI-lea se naște un prim sentiment al copilăriei (*mignotage*), iar în secolul al XVII-lea apare cel de-al doilea sentiment al copilăriei, care se consideră mai matur, mai conștient și se corelează cu un șir de modificări survenite în funcția educativă a familiei, devenind o miză importantă pentru părinți. În lucrările sale Ariès Ph. (1968; 1973) afirmă că apariția sentimentului copilăriei și a interesului părinților pentru educația copiilor sînt istoric simultane cu dezvoltarea educației școlare [2].

De Mause consideră că întreaga istorie a raporturilor părinți-copii a fost, pînă la începutul secolului al

XX-lea, un *neîntrerupt șir de violențe, un lung martiriu*, care a parcurs mai multe etape: *pruncuciderea* pînă la secolul al IV-lea; *abandonul*, plasarea copilului în alte familii sau instituții; *ambivalența*, ce denotă atașament și o creștere a violenței exagerate asupra copilului din considerente educative, începînd cu sec. al XVI-lea. Către sec. al XVIII-lea, copilul intră în universul emoțional al părinților, fără a avea un loc central, dezvăluind o nouă etapă - *intruziunea*, în care părinții tind să domine spiritul și voința copiilor. *Socializarea* se observă ca fenomen pedagogic la sfîrșitul sec. al XIX-lea, părinții fiind preocupați de adaptarea economică și socială a copiilor lor. *Susținerea, helping mode*, este proprie societății contemporane, în care părinții caută să satisfacă nevoile particulare ale copiilor, susținîndu-i moral și economic [apud. 3].

Ideea educației pentru familie interacționează cu ideea despre formarea deprinderilor de viață și instruirea tuturor, avînd originea în opera fundamentală a lui Ian Amos Comenius "Didactica magnă" (1657). În capitolul IX, subcapitolul 1, savantul ceh scrie despre *școala pentru toți*, care trebuie să fie frecventată *de toți copiii, băieți și fete, atît a celor bogăți, cît și a celor săraci; aceștia să fie învățați de toate pentru a-i pregăti de viața cotidiană, de treburile vieții de timpuriu* [apud. 11].

Comenius evidențiază faptul că *femeile trebuiesc învățate nu în virtutea curiozității lor, ci pentru o comportare bună, onestă și fericire. E necesar de învățat femeile acele lucruri care le vor servi pentru a-și organiza cu demnitate*

propria viață și viața domestică, pentru a avea grijă de sine și bunăstarea soțului, copiilor și a familiei [apud.11].

În lucrarea sa "Pampaedia", Comenius emite ideea unei educații și autoperfecționări pe parcursul întregii vieți umane: *Tota vita schola est*, scria el, anticipând cu patru secole principiul educației permanente. O contribuție remarcabilă privind ideea pregătirii fetelor pentru viața familială a avut opera lui Fenelon Fr. "Tratat despre educația fetelor" (1687), în care autorul analizează calitățile acestora și menționează că *ele pot avea o influență benefică asupra moravurilor societății în general, asupra bărbatului și copiilor în special. O educație greșită dată fetelor, poate provoca mult rău, întrucât neorânduielele bărbatilor rezultă adesea dintr-o carență a educației primită de la mamele lor [apud.11].*

Pedagogul francez promovează educația fetelor într-un secol când femeia era considerată ființă inferioară bărbatului. Orizontul cultural pe care Fenelon îl rezerva fetelor include pregătirea pentru îndatoririle de soție, mamă și gospodină, dar care conține și elemente de cultură generală. Multe din ideile privind pregătirea tinerilor pentru viață ale lui Comenius și Fenelon au fost preluate și continuate de Rousseau J.-J. în opera sa "Emil ou de l'éducation" (1762), în care savantul descrie procesul educațional al băiatului Emil și al fetei Sofia, de la naștere pînă la majorat.

Rousseau J.-J. abordează problema educației sexuale ca parte componentă a educației pentru familie.

Viața simplă de țară, excursiile, vânătoarea, munca fizică vor orienta spiritul spre alte preocupări și vor demoli simțurile... La vârsta de 20 de ani Emil o întâlnește pe Sofia cu care se va căsători... Emil și Sofia vor putea să ducă o viață senină și plină de bucurii, la țară într-o atmosferă de afecțiune familială [apud. 11].

Rousseau J.-J., îi rezervă femeii aceeași educație pe care i-au atribuit-o predecesorii săi, ce ar asigura formarea ei în calitate de soție, gospodină și mamă bună, onestă, însă, spre deosebire de aceștia, la el și bărbatul, în calitate de soț, e dator să fie model de conduită morală și un bun familist.

În acest timp, în spațiul occidental se conturează pe deplin un nou sistem de educație a tinerei generații, propus de filozoful englez Spencer H., ce pornește de la activitățile dominante ale omului, printre care un loc important îl ocupă familia [11]. Astfel, pregătirea tinerilor trebuie să asigure: garantarea sănătății și a forțelor fizice, câștigarea mijloacelor de trai, întreținerea familiei și educația copiilor, menținerea ordinii sociale și politice, activitatea ce se desfășoară în timpul liber pentru satisfacerea sentimentelor și a gustului pentru frumos. Evidențind activitățile de bază ale omului, Spencer stabilește cinci ipostaze ale ființei umane în care aceasta se află pe parcursul vieții: *cea de individ biologic, profesionist, în calitate de părinte, cetățean și membru al unei societăți cu un nivel înalt de cultură, care îi oferă timp liber și posibilități de a se cultiva.*

Aceste considerații ne permit să

conchidem ca Spencer H. este, de fapt, nu numai predecesorul teoretic, ci și cel practic al lui Berge Andre, care scrie despre *profesiunea de părinte* și exercitarea acesteia în opera sa cu același titlu, apărută în 1956.

Se pare relevant faptul că în sprijinul analizei date putem semnaliza și un șir întreg de cercetători în domeniul psihologiei, pe care îi interesează în mod special particularitățile psihologice de formare a personalității copilului și familia (Allport G., 1981; Debesse M., 1962; Șchiopu U., 1997); relațiile interpersonale dintre membrii familiei și influența acestora asupra comportamentului copiilor și al adulților (Remschmidt H., 1994; Mitrofan I., 1998; Kratochvil S., 2002; Райгородский Д. Я., 2002 etc.); motivația comportamentelor familiale, și, desigur, posibilitățile de diagnostic, pronostic și corectare a acestora (Ковалев С. В., 1991; Eysenck H. Y., 2002; Levi V I., 2003; Barbara de Angelis, 1998 etc.).

Aportul investigațional al savanților din domeniul sociologiei și antropologiei este desemnat de studierea evoluției societății în raport cu familia și educația copilului, pregătirii acestuia pentru realizarea rolurilor sociale de părinte și familist (Ушинский К. Д., 1948; Ariès Ph., 1963; Ballion R., 1982; Durkheim E., 1980; Zani B., 2003; Palmonari A., 2003; Stănculescu E., 1997; 2002 etc.).

În ceea ce privește aspectul educației pentru familie în medicină, putem menționa abordările teoretice și practice în vederea formării abil-

ităților și competențelor parentale privind ocrotirea sănătății mamei și a copilului în procesul educației familiale, igiena vieții de familie și a relațiilor sexuale (Лесцафр П. Ф., 1890; Каптерев П. Ф.; Спок В.); educația pentru sănătate în cadrul familiei, diagnosticarea și corecția relațiilor de gen și interpersonale copii-părinți, soț-soție (Berne Er., 1994; Эйдемиллер Э. Г., 1998; Iustițkas V., 1991; Курпатов А., 2003; Miroiu M., 2001; Enăchescu C., 2000 ș.a.).

Întrucât familia reprezintă o formațiune socială creată de om în zorii umanității, ce continuă și astăzi să se impună prin faptul că generează și perpetuează valori, ea este studiată de antropologi pentru semnificația sa formativă. Antropologul britanic Unwin D. a realizat un studiu minuțios a 80 de civilizații dispărute pe parcursul a patru mii de ani și a stabilit următoarea legitate: civilizația debuta cu un set de reguli și norme morale conservatoare a unor comportamente familiale etice stricte, în formarea și promovarea cărora familia avea un loc central. În măsura în care familia devenea afectată de *poluarea valorilor*, statutul acesteia se dezechilibra, iar civilizația intra într-un declin ce accelera dispariția ei [1; 7].

În Țările Române prima cercetare sistematizată în domeniul pedagogiei privind educația în familie și orientarea acesteia spre formarea virtuților morale necesare tinerei generații pentru a se integra în societate și în viața de familie poate fi considerat studiul monografic al lui

Moiesiodax Iosif "Tratat despre educația copiilor" (1779). Lucrarea conține două secțiuni. Prima secțiune elucidează educația în cadrul familiei, iar a doua – aspectele educației școlare. Intenția pedagogului a fost să pună la dispoziția familiilor de boieri din Moldova o serie de idei călăuzitoare în munca educativă: echilibrarea atitudinilor de severitate și dragoste ale părinților față de copii, grija pentru moralitatea acestora și comportarea exemplară a părinților [10; 11; 12].

Un alt pedagog român, I. Slavici, abordează nu numai problema educației familiale, ci și a educației părinților și pregătirii tinerilor pentru viața de familie, menționând că educația copiilor se poate face cu mult mai bine, cu adevărat, dacă se știe ce este educația și cum se procedează în mod rațional, adică dacă se acționează după datele științei. Știința educației face activitatea educativă mai ușoară, mai sigură și mai plăcută. Prin urmare, Slavici I. diferențiază educația rațională ce se realizează dintr-o pornire naturală, din iubire față de copil și cea călăuzită de știință. Procesul de desăvârșire a ființelor printr-o preocupare continuă, sistematică și perseverentă se numește cultură. Observăm încă o tangență importantă a educației familiale privind construcția sinelui și educația pentru familie cu fenomenul sentimentalizării relațiilor familiale și cultura umană în următoarea idee a pedagogului Slavici I.: lucrul fundamental în educație este deprinderea copilului de a purta grija de sine însuși; a se supraveghea în toate împrejurările și a se stăpîni, acționînd cînd și cum știe el că e bine.

Așadar, în concepția lui Slavici I., educația este un proces de în-

drumare a copiilor pentru ca ei înșiși să-și poarte de grijă, să fie preocupați de desăvârșirea morală, care nu trebuie să se sfîrșească odată cu crearea familiei, ci din contra – să devină mai amplă pe parcursul vieții. Din teza potrivit căreia educația este o operă de autoeducație ce se desfășoară toată viața, iar orice om poate și trebuie să se corecteze singur [apud.11] decurge că fiecare individ este responsabil personal de includerea sa în procesul educației permanente și de efortul depus pentru a-și eficientiza competențele sale de familist, părinte și cetățean.

Educația familială este apreciată ca foarte importantă și de cercetătorul român Dumitrescu-Iași C. (1982), care susținea că forța educativă a părinților decurge din împrejurarea că aceștia sunt educatori naturali, reprezentînd cea mai influentă categorie de Alții Semnificativi, care trebuie să-și educe copiii în conformitate cu știința morală pentru ca în viitor ei să fie la fel niște părinți demni, ce vor perpetua progresul social [10; 11].

Dincolo de explicația fenomenului socio-uman ce ține de importanța educației familiale, mulți teoreticieni din domeniul pedagogiei vorbesc despre faptul că anume cultura și civilizația fac insuficientă pregătirea pentru viață a copiilor numai în cadrul familiei, menționînd necesitatea îmbinării eforturilor ambelor instituții sociale. Învățămîntul obligatoriu, scria reprezentantul pedagogiei personalitare Narly C. (1938), vine să completeze lipsurile educației familiale. De aici o problemă nouă pentru politica școlară. Nu numai pentru virtuțile ei trecute și în mare măsură încă prezente,

familia are un cuvânt de spus în educație, ci și pentru faptul că este pe de o parte creatorul copilului, iar pe de altă – pentru că ea mai mult decât oricine altul e în măsură să cunoască și să apere punctul de vedere special al copilului [10, p.485].

Astfel, ținând cont de necesitățile societății și particularitățile procesului educațional cel mai cuminte lucru este să se păstreze familiei dreptul pe care în mod natural îl are, axînd politicele educaționale pe colaborare și parteneriat, școala, însă, lucrînd la educația părinților, așa încît statul să ajungă a avea în ei un bun sfătuitor și chiar o opoziție puternică, dar luminată [10, p.486].

Cercetările aspectelor psihopedagogice, etice și morale ale educației, în cadrul realității statului nostru, au fost pereclitate de evenimentele istorice și sociale, care s-au produs în regiune, mai cu seamă de evenimentele legate de cel de-al II-lea Război Mondial.

O cale controversată și anevoioasă a parcurs fenomenul educației pentru familie în regimul totalitar. De la proclamarea iubirii libere și elaborarea unor documente oficiale de tipul *Decret despre anularea proprietății private asupra femeilor (Декрет об отмене частного владения женщинами)*, emis în guberniile Sa-ratov și Viatca; apariția în 1918 la Vladimir a unui Decret care cerea: *Fiecare femeie necăsătorită de la 18 ani se declară proprietate a statului și este obligată să se înregistreze la Biroul Iubirii Libere, unde bărbații de la 19 pînă la 50 de ani pot să-și aleagă o femeie indiferent de dorința acesteia;*

lucrarea profesorului Zalkind A. "12 precepte sexuale ale proletariatului revoluționar", în care se menționa în mod deosebit: *Atracția sexuală față de un obiect dintr-o clasă socială antagonistă, moral-opusă se prezintă drept o perversie ca și atracția față de un crocodil sau orangutang ... Selectarea sexuală trebuie să se bazeze pe linia utilității revoluționar-proletare de clasă, pînă la hotărîrile umane cu privire la familie ale Congresului XXVII al PCUS (1981) și a Plenarei din iunie 1983 a CC al PCUS care prevedeau un amplu complex de măsuri pentru intensificarea ajutorului acordat de stat familiilor cu copii, asigurarea unei îmbinări raționale a educației sociale cu cea familială, îmbunătățirea educației copiilor, pregătirii tineretului pentru viața de familie [85, p.3]. În literatura de specialitate se considera că pînă la lucrările Congresului al XXVII al PCUS poporul sovietic a trăit și s-a format sub egida următorului postulat: *Viața sexuală este destinată pentru a crea o generație sănătoasă din punctul de vedere al clasei revoluționar-proletare, pentru folosirea corectă a întregului tezaur energetic al omului, pentru organizarea revoluționar-rațională a bucuriilor acestuia, pentru formarea militantă a relațiilor de clasă [13; 14].**

Revoluția sexuală din Occident (mijlocul anilor '60) și ideile reformiste ale savantului neofroidist Reih V., au avut un anumit impact și asupra abordării educației sexuale în URSS. Aspectul respectiv se numea igienico-fiziologic și includea cunoașterea deosebirilor fiziologice dintre organismul femeii și cel al bărbatului, chestiunilor ce țin de igiena personală

[3]. Evenimentele din lume, cercetările științifice realizate și problemele demografice cu care se confrunta statul sovietic după cel de-al doilea Război Mondial au constituit premisele socio-culturale de abordare a problemei pregătirii tinerilor pentru viața de familie, fapt care a determinat locul noului curs **Etica și psihologia vieții de familie** în planul de învățământ al școlii medii de cultură generală.

În societatea sovietică socialistă din acea perioadă, căsătoria se considera o alianță benevolă, bazată pe drepturi egale dintre femeie și bărbat, iar familia se afla sub ocrotirea statului (articolul 53, Constituția URSS). Pregătirea tinerilor pentru viața de familie a încetat a fi o prerogativă a părinților și a devenit o problemă de stat.

În lucrarea sa "Etica și psihologia vieții de familie" (1986), Гребенников И. В. elucidează următoarele aspecte ce vizează pregătirea tinerei generații pentru viața de familie: aspectul general-social, etic, juridic, psihologic, igienico-fiziologic, pedagogic, estetic și economic. Pedagogia sovietică abordează educația și pregătirea tinerei generații pentru viața de familie ca pe o latură componentă a procesului general de formare a personalității multilateral dezvoltate.

Cursul "Etica și psihologia vieții de familie" a fost inclus în planurile de învățământ în limita de 34 de ore: câte 17 ore pentru clasele a IX-a și 17 ore pentru clasele a X-a. Scopul de bază al cursului preconiza formarea la tineri și tinere a necesității de întemeiere a familiei, pregătirea lor pentru

căsătorie, formarea priceperii de constituire corectă a relațiilor din sînul familiei și de educare a viitorilor copii, educarea unei atitudini intransigente față de concepțiile burgheze referitoare la familie.

Pregătirea elevilor din clasele superioare pentru viața de familie se desfășura conform programului vizat, se completa și se aprofunda în cadrul activităților extradidactice. O mare atenție se acorda selectării cadrelor didactice implicate în predarea "Eticii și psihologiei vieții de familie". Гребенников И. В. a reliefat o idee foarte importantă, menționînd că *predarea lecțiilor de etică și psihologie a vieții de familie e o chestiune extraordinar de fină, complexă și neobișnuită*. Această idee a fost preluată de la Сухомлинский В. А., care a abordat problema pregătirii tinerilor pentru viața de familie încă în anii '60 ai secolului trecut [6].

Lucrările lui Гребенников И. В., Дубровина И. В., Разумихина Г. П., Афанасьева Т. М., care au pus bazele educației și pregătirii tinerilor pentru viața de familie în URSS, au drept suport concepțiile progresiste ale lui Каптерев П. Ф., Лесгафт П. Ф., Макаренко А. С. și Сухомлинский В. А. cu privire la educația părinților și copiilor în vederea realizării sale în calitate de cetățean, familist și părinte.

Răscrucea de milenii s-a înscris destul de dramatic în toate domeniile vieții sociale: ecologie, economie, politică, religie, educație, cultură, dar savanții și experiența empirică au demonstrat că numai omul este în stare să-și regîndească și reconstruiască viața

după o nouă logică, o logică ce îmbină armonios localul cu globalul, personalul cu socialul, natura cu tehnologiile avansate [4; 5], credința cu valorile fundamentale ale umanității. Un criteriu important al conștientizării PLC și tendinței insistente de schimbare a realității este declararea anului 2004 de către ONU drept An Internațional al Familiei.

Sinteza realizată privind geneza conceptelor și abordările teoretice, ne-a determinat să revenim asupra acestora cu unele precizări:

Educația pentru familie este definită ca un concept din domeniul științelor educației, care reunește practicile, rep-rezentările, judecățile și strategiile educative cu privire la formarea și dezvoltarea personalității în vederea realizării eficiente a rolurilor familiale. Ca fenomen pedagogic, EF include ansamblul practicilor educaționale și poate avea următoarele sensuri:

- element constitutiv al educației pentru viața privată; formă de intervenție pedagogică sau socio-educativă la nivel formal-non-formal-informal, ce vizează educația copiilor și a adulților privind realizarea rolurilor familiale;
- un nou conținut specific al *noilor educații*, care poate fi angajat la diferite niveluri strategice și poate fi raportat la conținuturile generale ale educației: educația morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității umane.

Educația familială, în interpretarea noastră, reprezintă demersul educativ al familiei, orientat spre formarea-dezvoltarea personalității

copilului, ce include ansamblul de relații, influențe și acțiuni în vederea realizării rolurilor sociale.

Sentiment al familiei este un concept aplicat în sociologia educației familiale, introdus în circuitul științific de Ariès Ph. (1973) și desemnează o atitudine nouă față de raportul familie-comunitate, apărută în societățile moderne simultan cu *sentimentul copilăriei*. Sentimentul familiei se caracterizează prin definirea acesteia ca grup distinct, ce are o viață intimă și implică modificarea psihologică a relațiilor între membrii familiei. Anticipînd, putem menționa că în afara sentimentelor vizate educația pentru familie își

pierde esența.

Sentiment al copilăriei, concept ce desemnează atitudinea cu privire la copii și se caracterizează prin interesul, atașamentul și respectul pe care îl manifestă părinții pentru copiii lor privind sănătatea și educația acestora. Conceptul a fost inclus în circuitul științific de Ariès Ph. (1973).

Problematika lumii contemporane, probleme de anvergură planetară ale prezentului, ca de exemplu: subminarea echilibrului ecologic, diminuarea resurselor naturale; conflictele armate și terorismul, criza valorilor și a moralei, deteriorarea familiei, încălcarea drepturilor omului etc., definite astfel de UNESCO.

Noile educații, noi conținuturi educaționale, constituite ca răspunsuri mobilizatoare, definite la 1978 în programele și recomandările UNESCO, confirmate în Carta Terrei (1992) [3; 4; 5; 6; 13; 14].

Problema cercetării noastre rezidă în reconsiderarea etico-filozofică și socio-pedagogică a educației pentru familie, în studierea aspectului formativ al EF, a impactului pozitiv asupra tinerei generații și a adulților cu privire la crearea familiilor durabile, la armonizarea relațiilor familiale, eficientizarea competențelor parentale și consolidarea familiei. Analiza întreprinsă ne permite să conchidem că educația pentru familie este strâns legată de educația familială și educația realizată în cadrul formal-nonformal-informal.

În pedagogia modernă și știința

pedagogică formată în spațiul ex-sovietic, educația și pregătirea tinerilor pentru viața de familie nu și-a găsit o reflectare amplă și sistemică, aceasta nefiind abordată prin prisma PLC în contextul noilor educații și teoriei educației cognitive.

În ceea ce privește efortul Republicii Moldova în procesul complex de racordare la standardele educaționale europene și mondiale este important să stabilim prioritățile educației pentru familie, să elaborăm sistemul EF, fundamentele teoretice și metodologice ale acesteia, raportându-le la conținuturile și formele generale ale educației.

Referințe:

1. Andrei, P., *Filosofia valorii. Opere sociologice*. București, Ed. Academiei, 1973
2. Aries, Ph., *L'Evolution des roles parentaux* in *Famille d'aujourd'hui*. Actes du colloque consacre a la Sociologie de la Famille. Bruxelles: Editions de l'Institute de Sociologie, Universite Libre de Bruxelles, 1963 (17, 18, 19 mai)
3. Berge, A., *Profesiunea de părinte*. Buc : EDP, 1977
4. Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979
5. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației*. Chișinău, Litera Educațional, 2003
6. Cuznețov, L., *Etica educației familiale*, Chișinău, Centru editorial poligrafic al Academiei de Studii Economice din Moldova, 2000
7. Cuznețov L., Banuh, N., *Filosofia educației*, Chișinău, Centru editorial poligrafic Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2004
8. Durkheim, E., *Educație și sociologie*. București, EDP, 1980
9. Kant, Im., *Tratat de pedagogie*. Iași, Agora, 1992
10. Narly, C., *Pedagogie generală*. București, EDP, 1996
11. Stanciu, I., *Istoria pedagogiei*. București, EDP, 1993
12. Stănciulescu, E. *Sociologia educației familiale*. Iași, Collegium, Polirom, 2002 (vol.1)
13. Лузина, Л. М., *Теория воспитания: философско-антропологический подход*. Псков, 2000
14. Таланчук, Н. М., *Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания, в 2-ух частях*, Казань, 1999

11 mai 2006

Recenzenți: **Liuba Mocanu**,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Virgil Mândăcanu,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar



NOȚIUNEA DE „FRUMOS”: CONFUZII LEXICALE ȘI CONSECINȚE EDUCATIONALE

LA NOTION DE "BEAU": DES CONFUSIONS LEXIQUES ET DES CONSEQUENCES EDUCATIVES

Maia ROBU,

doctor în pedagogie, doctor în arte, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

*"... l'art contemporain est fait pour troubler
et non pas pour rassurer..."
(Georges Braque)*

L'article traite la notion de "beau" par rapport à l'art visuel dans le cadre d'un processus éducatif. Nous proposons une application distincte de ce terme, compte tenu de deux domaines de la production artistique à des fonctions différentes. L'un est le monde des belles formes créées selon les règles de l'harmonie – architecture, design, stylisme (dit "non-représentatif"). L'autre domaine concerne les œuvres qui abordent soit des problèmes purement plastiques, soit transmettent des messages, des sentiments qui touchent à l'espace personnel et sacré de l'artiste. Les dernières ciblent la sensibilité du spectateur; elles sont considérées du domaine dit "représentatif" et leur aspect formel n'est pas évalué par le critère de "beau" dans le sens traditionnel du terme.

La lecture d'une création artistique est donc relative au domaine de sa provenance, et dans un contexte éducatif, lors d'une analyse d'une image d'art, il est nécessaire de distinguer la fonction des formes créées: c'est un objet utile / confortable / ergonomique / décoratif, et par conséquent - "beau", ou c'est une œuvre demandante de la réflexion profonde et provocante des émotions par la complexité de son langage, qui n'est pas forcément relié au champ du "beau" banal...

Avant propos. Lansarea revistei "Artă și Educație artistică" la Chișinău în sala mare a Bibliotecii Naționale a reunit o bună parte din intelectualii care, prin relatările lor, au încurajat apariția revistei, abordând tangențial și problema menirii artelor: "formarea și culturalizarea individului care tinde spre perfecțiune - proces realizabil prin contemplarea frumosului".ⁱ

Vocabule și intelesuri. Ce sens trebuie să citim în sintagma "Arte frumoase" în epoca contemporană? Ce vrea să spună Curricula școlară la Educația plastică prin "...receptarea frumosului din viață și din artă"ⁱⁱ?

Să parcurgem rapid câteva din operele consacrate din artele plastice, fără cunoașterea cărora nu este imaginabilă nici "formarea individului..." și nici procesul de "educație plastică școlară": Vincent van Gogh "Plimbarea deținutilor", Pablo Picasso "Femeia care plînge" sau "Guernica", Henry Moore "Mama și copilul (1952, 1956)". Să privim și câteva din operele mai vechi: "Apocalipsa" de Albrecht Dürer, "Parabola orbilor" de Pieter Bruegel, "Prinderea lui Iisus" de El Greco, "Scălimbul" de Jose de Ribera, "Cerșetorii" de Esteban Muril-

Io, "Idiotul din Coria" de Diego Vélasquez, "Înălțarea crucii sau Răstignirea" de Rubens, "Lecția de anatomie a doctorului Tulp" de Rembrandt, "Sărmanul Gilles" de Jean-Antoine Watteau, "Naufragiul Meduzei" de Théodore Géricault și altele, care provoacă emoții și stări sufletești variate și contradictorii.

Din optica sensurilor pe care le cuprinde notiunea de "frumos", ne chestionăm și asupra trăsăturilor "Giocondei" de Leonardo da Vinci, frumusețea ei în sens pur feminin fiind contestată, de altfel, de mulți spectatori.

Ne mai întrebăm cum se va descurca profesorul care a adoptat în dicționarul său de evaluare a unei imagini calificativul "frumos" în momentul în care vor fi prezentate opere moderne precum lucrările controversate ale lui Francis Bacon, cele deranjante ale lui Christian Boltanski, sau cele pline de simbolism ale lui Salvador Dali?

Vedem că noțiunea de "frumos", în sens tradițional (ca reprezentare și ca mesaj), este departe de a acoperi câmpurile de explorări artistice și psihologice ale măștrilor artei plastice.

Să trecem acum la "frumosul din viață" și la sarcina școlii de a învăța elevii "să-l recepteze".

Ne plimbăm, spre exemplu, pe străzile și aleile Chișinăului (sau ale oricărei alte localități)... Arbori masacrați. Fântâni de canalizare fără capace. Pungi și vase de plastic care inundă spațiile verzi... Oameni invalizi. Bătrâni bolnavi. Copii orfani...

Elevul trebuie să aleagă din acest tablou real doar frumosul, să-l admire, să-l recepteze, să-l picteze... Dacă nu-l vede, atunci să-l inventeze...

Dar ce facem cu elementele "nefrumoase", dar care, inevitabil, fac parte din cotidian? O bună parte din ele merită a fi condamnate și combătute; altele merită compasiunea noastră și coparticipare pentru a le înlătura. Deci să nu fie oare în educația vizuală loc pentru a medita, a pătrunde în esența lucrurilor și a le da o valoare, pentru a lua o atitudine?

Atunci apare riscul că o divizare categorică a imaginilor "din viață" în "frumos" și "ne-frumos", după canoanele tradiționale, va cultiva tendința spre preferințe elitiste (extremiste?), spre ultraperfecționism (discriminări de tot felul?), spre non-toleranță (radicalism?)... Or istoria a demonstrat că echivalarea termenilor "frumos = nobil = bun" nu convine faptelor, pentru că unele atrocități din cele mai barbare ale epocii moderne au fost însoțite de cea mai "frumoasă haină" - de ideea "individului desăvârșit", de muzica clasică, de capodopere picturale etc.

Din interogările de mai sus rezultă o concluzie. Noțiunea de "frumos", aplicată fără discernământ, reprezintă un fals. O dogmă. O superficialitate. Ea este foarte des învelișul exterior al lucrurilor și camuflează un sens absolut invers. Faimoasa frază "frumosul va salva lumea", citată prea patetic și prea des în mediul educativ, devine un kitsch în exprimare, dacă e să ne referim la contextul artelor vizuale și la misiunea educației artistice plastice.

În virtutea faptului că școala trebuie să ajute copilul să devină Om, artele plastice au, alături de celelalte discipline școlare, obiectivul de a educa co-

pilul prin intermediul vizualului (imagini, persoane, obiecte, fenomene, opere de artă). Prin urmare, formarea unei culturi vizuale presupune sensibilizarea elevului față de vizibil, interogarea sa asupra celor receptate. Fără a i se pune "lentile" care filtrează doar "frumosul", ci invers - confruntarea lui constantă cu vizibilul pentru dezvoltarea capacității de analiză și pentru educarea unei atitudini.

Intenție de comprehensiune. Stereotipata noțiune de "frumos", care este și azi glisată ca o axiomă în discuțiile despre artele vizuale și despre educația artistică plastică vine (asemeni ritualurilor păgâne care se împletesc din inerție cu credința creștină) din perioada când frumosul, ca o categorie filozofică, desemna (și) artele. O incursiune în materie de estetică nu ține de scopul acestui eseu. Dorim doar să delimităm domeniile care sînt "moștenitorii legali" ai calificativului "frumos" pentru a ști astfel să ne ferim de eronări în gândire și în exprimare.

După cum se știe, artele vizuale au mai multe clasificări, una din ele fiind pe domenii "reprezentative" și "non-reprezentative". Ultimul cuprinde arhitectura și ambiantul, designul și stilismul, artele decorative (cele clasice - ceramica, arta textilă, dar și scenografia, giuvaieria, etc.). Acestea se supun legiților armoniei plastice și au menirea de a crea frumosul în mediu, în spațiile arhitecturale, în vestimentație. Acestor creații le aplicăm, de bună seamă, adjectivul "frumos", ele desfășurându-ne ochiul și delectându-ne sufletul.

Cu totul altfel stau lucrurile în artele reprezentative - pictura, grafica, sculptura, fotografia, tehnologiile vizuale moderne. Acestea fie că tratează probleme pur plastice, fie că transmit mesaje, dezvăluie sentimente personale și sacre ale artistului. Or, în general, "rolul esențial al artei, constanta sa, a fost de la origine un mod de expresie a omului".ⁱⁱⁱ Aceste opere necesită deci o lectură complexă, pentru că sînt o sinteză de coduri picturale și de coduri socio-culturale.

Codurile picturale se constituie din forma vizibilă a operei artistice plastice, adică reprezintă aspectul ei tehnic: formă, culoare, lumină, materie, format, suport, dimensiune, compoziție etc. Acestea reprezintă un ansamblu de reguli și de mijloace utilizate de către artist pentru a da o formă plastică mesajului vizual; convenționalismele picturale variaza în pas cu epoca și cu societatea.

Codurile socio-culturale ascund sensurile operei de artă, adică aspectul ei estetic, emanat de diferite concepții artistice în dependență de preocupările artiștilor din epoca dată. Codurile socio-culturale reprezintă un ansamblu de semne și de simboluri, a căror cunoaștere permite a situa opera într-un context istoric, geografic și social. Lectura unei operei artistice sub această optică presupune: subiectul imaginii, mediul, personajele, obiectele, observarea atitudinilor și a relațiilor dintre personaje.

Ambele grupuri de coduri conlucrează la cristalizarea imagistică a ideii, a mesajului pe care autorul vrea să-l exprime prin aceste interferențe. Și, după cum se știe, artistul exteriorizează astfel cele mai diverse emoții și sentimente: fie tristețe, fie revoltă, fie o încordare psihologică sau chiar disperare; toate

fiind proprii ființei umane, dar luînd forme picturale nici pe departe "frumoase", în sensul tradițional al cuvîntului.

În concluzie, travaliul spectatorului este înțelegerea sensurilor unei imagini și nu doar a aparențelor ei exterioare. Rolul școlii și al educatorului de artă este de a ghida publicul școlar anume în această direcție, mai cu seamă pentru că arta în evoluția sa este complexă, contradictorie și generează multiple chestionări.

Criteriul de autenticitate a unei creații artistice plastice ar fi, probabil, o indispensabilă comunicare "afectivă" între imagine și ochi, fapt care conduce spre emoția estetică. Pentru că anume aceasta este funcția operei de artă – dintotdeauna "copilul epocii sale" (Wassily Kandinsky): proiectarea unui sens, a unui adevăr, care traversează spațiul și timpul, mărturisindu-ne, din antichitate și pînă azi, istoria spirituală a umanității.

ⁱ ...Veneam în acea zi de la ședința de acreditare a unei instituții de Arte plastice și, prin coincidență, exact tot atunci, vizitînd atelierele de studiu (Pictură și Desen), am fost întrebată de o colegă din echipă, care nu este din domeniul artelor vizuale: "De ce studenții pictează acest model de femeie obeză și bătrînă? Ea doar *nu este deloc frumoasă?*". Întrebarea aceea - simplă și inocentă, m-a stupefiat... Mi-am mobilizat logica pentru a formula un răspuns, dar care s-a dovedit foarte vag: "Vedeți, aici problema plastică este de a reda forma, de a găsi armonia de culori; modelul nu se alege după criteriul paradelor de modă, etc..., etc... ". Dar am rămas eu însămi foarte problematizată și contrariată de acest episod...

Sărbătoarea lansării revistei se prelungise pînă tîrziu, și nu am mai avut curajul să pun problema în discuție acolo, pe loc. Însă dorința de a găsi un răspuns mai convingător m-a frămîntat îndelung...

ⁱⁱ *Curriculum școlar pentru clasele V^a- IX^a*, Chișinău, Cartier, 2000, p.6

ⁱⁱⁱ Huyghe René. *Dialog cu vizibilul*. București, Meridiane, 1981, p.5

Bibliografie :

1. Achiței, Gheorghe. *Frumosul dincolo de artă*. București, Meridiane, 1988.
2. Duborgel, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse, Privat, 1992.
3. Huyghe, René. *Dialog cu vizibilul*. București, Meridiane, 1981.
4. Jones, Arthur. *Întroducere în artă*. București, Lider, 1992.
5. Kandinsky, Wassily. *Spiritualul în artă*. București, Meridiane, 1994.
6. Неменский, Борис. *Познание искусством*. Москва, Изд-во УРАО, 2000.

20 mai, 2006

Recenzent: **Tudor Stăvilă**,
doctor habilitat în studiul artelor,
conferențiar cercetător



PRINCIPIUL PROACTIVITĂȚII ÎN EDUCAȚIA MUZICAL-ARTISTICĂ: ABORDARE TEORETI- CO-PRAXIOLOGICĂ

THE PRINCIPLE OF PROACTIVITY IN MUSICAL EDUCATION:
A THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL APPROACH

Vladimir BABII,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The principle of proactivity as the basis of education is examined in the article. The given phenomenon contributes to the changes of personality that take place due to some organizational rules supported by individual experiences. The author emphasises four variants of significant manifestation of pupil's proactivity treated both on theoretical and praxiological analysis of musical and artistic activity of a pupil.

Proactivitatea muzicală reprezintă una dintre calitățile fundamentale ale personalității, bazată pe *principiul valoric, libertatea de a alege, spiritul de a domina reprezentările și sentimentele, voința asumării de responsabilități*. La elaborarea principiului proactivității, am pornit atât de la aspectul teoretic, cât și de la *fapta praxiologică*, adică de la *eficiența acțiunii muzicale*. Din punct de vedere metodologic, relația dintre faptă și interpretarea teoretică a eficienței acțiunii este de natură dependentă și are un caracter dinamic. Dinamismul evoluției faptei se reduce la paradigmele pe care, de fiecare dată, profesorul școlar le *desprinde* dintr-un întreg complex profesional. Astfel, *eficiența acțiunii muzicale* de-a lungul evoluției educației a fost supusă mai multor schimbări, care tratate prin prisma principiului proactivității, ar putea fi reduse la:

- un proces psihologic complex care depinde de influența muzicii asupra subiectului ("*presiune formativă*"),
- participarea nemijlocită a subiectului la acțiunea muzicală ("*influența ca acțiune*"),
- activarea forțelor spirituale: *afective, cognitive, intelectuale, de creație*, etc. ("*influență trăită*").

Noțiunea "proactiv", "proactivitate" desemnează un fenomen complex al procesului de transformare a conținutului *Eului* și include în sine, pe de o parte, caracteristicile **activității** cu componentele sale (motiv, scop, acțiune, operație), iar, pe de altă parte, scoate în relief proprietățile persoanei (tendențe, voință, conștiință, imaginație). Acceptarea noțiunii de *proactivitate* oferă teoriei și practicii educaționale anumite posibilități în categorizarea persoanelor după felul lor de a percepe, a lua decizii, a se comporta, mai ales în contextul perceperii și interpretării muzicale. În acest sens,

natura *proactivă* și *reactivă* de "a fi" formează două sfere ale existenței umane.

În plan istoric, *proactivitatea* este o viziune conceptuală relativ nouă și este utilizată, mai cu seamă în psihologie, cu sensul de fenomen, stimul, calitate care contribuie la conservarea evenimentelor și cunoștințelor anterioare și anticiparea celor de viitor [1], în literatura managerială, noțiunea este aplicată cu sensul de știință și artă a auto-reglării comportamentale a personalității. Explicații asupra noțiunii de *proactivitate* găsim nu în toate, ci doar în unele dicționare. Noțiunea "proactivitate" constituie derivația cuvintelor *pro* (lat. **pro**, element de compunere cu sensul "pentru", "în loc de", care servește la formarea unor adjective. *Proactivitatea* este o atitudine trăită, verificată de experiența *proprie*, propriul mod de existență, adică este o modalitate comportamentală interior/exterior echilibrată. **Proactivitatea**, spre deosebire de substructura sa de *activitate* (cu sensul de caracter activ, spirit de inițiativă) nu numai că presupune experiența spiritului, ci și forma depășirii *propriumului*. Noi abordăm *proactivitatea* ca o variabilă personală, ca manifestare definitorie a unei personalități. Astfel, prin simbioza metodologică a cuvintelor *pro* și *activ*, *activitate*, unde importantă este pronunția cuvântului *proactivitate* cu o "legătură" specifică a diftongului "oa" (*pr~activ*) s-a obținut o noțiune nouă, cu o nouă semnificație, superioară înțelesurilor elementelor constitutive. *Proactivitatea* este o noțiune invariantă, comună tuturor

combinărilor în care apare. Partea componentă principală, vehiculată în uzul logicii cu denumirea de *notă*, fără care noțiunea nu are sens, în cazul nostru este *activitatea*. Fiind mai bogată, prin conținutul său, decât părțile constituente, noțiunea *proactivitate* are o sferă de influențare mai restrânsă decât subordonata sa *active/activitate*. În același timp, conform logicii, extinderea sferei noțiunii subordonate face ca aceasta să fie mai săracă decât conținutul noțiunii supraordonate. *Proactivitatea* sau expresia "a fi *proactiv*" o definim drept capacitate fundamentală a personalității, care denotă nu un caracter activ, ci un *stil hiperactiv*; care manifestă nu doar un spirit de inițiativă, ci reprezintă o deprindere fundamentală de a întreprinde pași direcționați, susținuți de o voință independentă, superioară inițiativei [2].

Principiul *proactivității* este examinat ca fundament al educației în temeiul că schimbarea persoanei, în aceste contexte dirijează procesele respective nu la voia întâmplării, ci fiind supuse unor legități organizatorice, incluse atât în experiențele acumulate din exterior, cât și în necesitățile direcționate de factorii interiori. Principala semnificație a *proactivității* este tendința de a se *autoproduce*, a se *autoprocreea* – proces care se desfășoară pe două căi: *tehnologică*, bazată pe stimulii veniți din exterior și *naturală*, bazată pe particularitățile individuale (imaginație, conștiință, voință etc.), stimulate din interior și propagate spre exterior. În acest sens, *proactivitatea* oferă persoanei deținătoare a unei asemenea calități șansa de a fi unică.

Proactivitatea, indiferent de domeniu, dominează acțiunile persoanei așezată pe un ecran în care, ca în oglindă, este reflectat *Eul*. Pe acest ecran individual sînt proiectate determinantele *genetice, educaționale și cele ale ambianței*. Privite din perspectiva conceptului proactivității, obiectivele finalității educației muzicale trebuie să-și găsească realizarea sa în acțiunea calitativă a elevului (receptare, interpretare, creare), care este veriga principală a procesului. A dirija cu procesul de proiectare și realizare a acțiunii muzical-artistice a elevului îi cere practicantului un efort deosebit în determinarea mecanismelor de identificare a motivului-scop (motivului-stimul), care a declanșat acțiunea practică, în măsurarea tensiunii spirituale și resurselor investite în acțiune. Relaționarea echilibrată dintre *interior* (proiectare teoretică) și *exterior* (realizare practică) este destul de importantă în plan formativ/educativ. Astfel, comportarea muzical-artistice calculată în baza timpului și resurselor rezervate pentru a fi cheltuite *înspre interior*, adică pentru viața spirituală [3], ne va permite să stabilim următoarele variante de manifestare proactivă: a) fluxuri și refluxuri cu indici pozitivi; b) flux ascendent cu stingere bruscă; c) fluxuri și refluxuri cu indici pozitivi și negativi; d) fluxuri și refluxuri cu indici negativi. Din aceste 4 variante, remarcăm că proactivitatea muzicală denotă diferite grade de focalizare a energiei, atît prin indici pozitivi, cît și prin indici negativi. Astfel, varianta *a* ne reflectă existența unui echilibru între capacitatea internă a elevului de a influența

asupra situațiilor externe. În legătură cu aceste observații, conchidem, că odată cu creșterea numărului de implicații - feedback *negative*, crește numărul implicațiilor defensive cu indice *pozitiv*. Cu alte cuvinte, reacțiile/răspunsurile de apărare atestă o forță și o rezistență susținută de necesitatea devansării individuale. În cazul dat, principala sursă a implicațiilor în procesul feedback o constituie propria experiență a persoanei concrete. Varianta *b* reprezintă o acțiune cu efecte exterioare, unde persoana este influențată de comportamentul altora. Varianta *c* remarcă despre o instabilitate considerabilă a persoanei atît în plan interior, cît și în plan exterior. Varianta *d* semnalizează starea unui dezechilibru total dintre starea internă și cea externă.

Coeficientul proactivității crește odată cu/sau proporțional *intensității pozitive* a fiecărui component din structura fenomenului studiat. Componentele proactive nu funcționează în mod haotic, ci se grupează, se ierarhizează conform principiului centrării valorice, avînd la baza acțiunii muzical-artistice o anumită cantitate de energie investită în proces cu un anumit scop și direcționată motivat. Investirea resurselor/energiilor și mijloacelor la *începutul* acțiunii și obținerea rezultatelor scăzute (25%) la *finele* acțiunii provoacă un efect fals, lipsit de consistență viabilă - fapt care denotă o activitate formală, orientată spre "efecte exterioare" în defavoarea conținuturilor interne de influență asupra *împrejurărilor negative*

tive, asupra factorilor frenatori, inerției, stilului determinist.

Echilibrarea lumii interioare și exterioare constituie un stimul primordial al proactivității. În acest context, vom menționa că există o relaționare reciproc avantajoasă între starea de *a fi* (trăire, ființare, afectivitate) și starea de *a ști* (cunoaștere,

conștiință), care duce la constituirea nucleului denumit "conștiință - de - sine" ("a fi" și "a ști"). Să trecem cele expuse prin prisma diagramelor A (viața spirituală, comportare *înspre interior*) și B (acțiunea umană, comportare *în exterior*):



Diagrama A B. Dualitatea existenței

Din diagrama A, observăm că *viața spirituală* are loc conform formulei: *afire* → *afectivitate* → *conștiință de sine*. Această formulă, simplă la prima vedere, ascunde un șir de componente complexe, cum ar fi: *cunoașterea (setea de esență), voința, imaginația*. Astfel, odată cu revizuirea permanentă a nivelului de cunoaștere are loc îmbogățirea conștiinței [4], care ar avea schematic următorul aspect: S (*stimul*) → A (*afire*) → P (*proactivitate*) → R (*răspuns*). Schema dată implică următoarele paradigme: a) folosirea rațiunii, intelectului persoanei; b) cunoașterea teoretică (științifică) a existenței individuale și a celei social-economice, c) influența adecvată asupra lumii interioare și a legăturii cu lumea externă. Am stabilit, de exemplu, că *recepționarea muzicii - act intelectual/afectiv - se desfășoară deseori, în practica școlară, în mod nonproactiv*, adică are loc conform unei variante simple ale schemei de cunoaștere, și anume: S → conștiință - de sine → R, fiind

exclu-se din proces legăturile/interferențele cu procesele interioare și eventualele legături cu lumea externă. Din aspectul B al diagramei I, identificăm tendința majoră a elevului de a scoate în exterior energiile acumulate.

Tendențele individuale conduc cu acțiunea, îi dau acesteia o tensiune deosebită. Pe măsură ce avansează în dezvoltare, elevul acumulează noi experiențe, având loc diferențierea și amplificarea tendințelor. Asemenea simultaneitatea a două sau mai multe tendințe, declanșate în urma unui stimul (S), produce un dezechilibru intern, care trezește reacții (Rⁿ) de extindere sau de frînare în raport cu tendința inițială sau cu cele apărute pe parcurs. De exemplu, în timpul receptării unei creații muzicale, se pot manifesta următoarele tendințe: de *a cunoaște* stilul, preferințele compozitorului, conținutul creației; de *a interpreta* cu vocea melodia temei sau a temelor muzicale care ies în

prim-plan. Atît prima, cît și cea de a doua tendință, în sens educativ, merită a fi stimulate, deoarece anume acestea constituie elementele complementare ale întregului: *dragostei pentru artă, pentru frumos*. Însă aceasta în caz ideal, adică atunci cînd conflictul nu poartă un caracter contradictoriu. În majoritatea cazurilor însă identificăm situații de contradicție, care poartă un caracter de opunere directă, puternică, altfel zis susținute de ciocniri între tendințe opuse, cauzate de crize emotive și nu numai. Faptul este că una dintre tendințe poate fi de natură conștientă, iar cealaltă – inconștientă, ceea ce declanșează dezechilibrul psihic, cu irosire de energie.

Emoția timidității, neîncrederii provoacă starea de tensiune internă, care duce la apariția *tendinței inhibitive* de docilitate. Neîncrederea, frica de a-și asuma responsabilitate, tendința de supunere în defavoarea independenței individuale, constituie stări emotive ale inconștientului, calificate drept fenomene psihice de *refulare*. Atunci cînd persoana este influențată de situații-stimuli (S + S) externi, fără a opune careva rezistență (lipsă de tendințe pozitive), are loc represiunea emoțiilor confuze, stocate anterior în inconștient, obli-gînd *Eul* la *eforturi refulate* (reactive). Pentru combaterea

acestui fenomen este nevoie a iniția acțiuni/situații compensatorii, a reduce intensitatea actelor refulate, a face ca *dorințele să apară în câmpul conștiinței* (U. Șchiopu).

În dependență de mediul, împrejurările care influențează asupra elevului și în raport cu care el se află în relaționare permanentă, apar stimuli (S) *selectivi* (bazați pe alegeri), care cer nu numai un răspuns (R) adecvat situației, ci mai solicită și aplicarea unei energii adecvate. Modul în care elevul reglează aceste procese, în mare măsură, rămîne a fi o enigmă. Totuși există așa-numitul "diagnostic" interior, care permite a identifica nivelul *proactiv* prin suspendarea, stingerea, acțiunii și codificarea noilor stimuli, a noilor acțiuni într-o satisfacere a necesităților individuale crescînde.

Reglatorul consumării și acumulării energiei este *emoția*. Despre gradul de intensitate a acesteia nu putem judeca decît cunoscîndu-i cauzele și, mai cu seamă, *efectele*. Problema *efectului proactivității* muzicale este o problemă deosebită, de clarificarea căreia, în mare măsură, depinde perspectiva realizării investigației în cauză (Tabelul 1). Efectul este rezultatul unei tensiuni psihice, care denotă diverse grade de tensiune a proceselor psihice: *intelectual, afectiv, volitiv*.

Tabelul 1. Efectele acțiunilor muzicale proactive

Nr	Conținutul acțiunii	Scopul	Efectul
1	Autochestionarea în baza observării fenomenelor muzicale.	A determina tematica (tematicile) artistică; A emite întrebări considerate ca necesare pentru determinarea tematismului muzical.	Efectul autochestionării, unde cunoștințele actuale determină cele ulterioare.
2	Autoreglarea (frînarea) comportamentelor afective în acțiunile muzicale.	A verifica desfășurarea activității muzicale prin feedback și prin spontaneitate. A antrena receptorii autocontrolului.	Efectul autocontrolului și al responsabilității legate de opinii, decizii, roluri etc.
3	<i>Audiția, interpretarea, improvizatia, jocul muzical (se desfășoară ca acțiuni integrate) [5].</i>	A amplifica și a extinde acțiunea muzicală a elevului prin diverse stimulente.	Efectul trecerii ușoare de la o acțiune la alta.
4	<i>Acțiunile-algoritm: descrierea textelor muzicale, sistematizarea materialului muzical, citirea textului de note, scrisul notelor, determinarea statutului semantic al ritmurilor, al intonațiilor și al armoniilor.</i>	A economisi efortul acțiunii muzical-psihice, a crea un confort optim al acțiunii practice.	Efectul proiectării teoretice și a acționării practice în limite stereotipice.
5	Acțiuni de introspecție artistică.	A te observa pe tine însuși, raportat fiind la valorile artistice existente.	Efectul "aprecierii obiective" a sinelui și a altora. Stabilirea diferențelor de evaluare a propriilor caracteristici în raport cu idealul imaginar.
6	Acțiuni muzicale realizate cu eforturi continue.	A decide la un rezultat major, la un statut social sau la o performanță profesională acceptată.	Efectul "autodepășirii", "performanței".
7	<i>Acțiuni muzicale de autodesăvârșire: improvizare sau compunere comentată, întrebări-răspunsuri, comunicare a ideilor și sentimentelor, emoțiilor.</i>	A implica elevul în situații de desăvârșire prin testele individuale (prin imitarea experiențelor pozitive ale profesorului, părinților, prietenilor etc.).	Efectul "transparenței exterioare".

Astfel, *principiul proactivității* oferă largi posibilități în descoperirea noilor paradigme ale eficiențării acțiunii musical-artistice, cum ar fi:

- a alege răspunsuri (R^n) după împrejurări;
- a crea situații artistice;
- a domina impresiile și reprezentările;
- a-și asuma responsabilități;
- a anticipa anumite situații;
- a-și cultiva o gândire pozitivă;
- a opta pentru "un lucru bine făcut".

Cuantificînd și analizînd parametrii sus-numiți, vizavi de definirea **proactivității**, vom formula în continuare următoarele caracteristici:

- deprinderea de a alege răspunsuri după împrejurări este axată pe o atitudine selectivă, însoțită de o înaltă conștiință de sine;
- crearea împrejurărilor/situațiilor artistice constituie o calitate individuală, care caracterizează o persoana ca aptă pentru a fi influențată de modele pozitiv-productive și a nu cădea pradă împrejurărilor existente nonvalorice;
- a domina impresiile și reprezentările, care înseamnă, în linii mari, a da prioritate deciziilor conștiente, a stăpîni o gândire critică;
- asumarea responsabilităților, determină gradul și cultura comportamentală (comunicativă, perceptivă, de creație etc.) a elevului, ceea ce înseamnă că el este responsabil pentru acțiunea sa în oricare ipostază;

- a determina anumite situații înseamnă a preveni erorile, eșecurile și nereușita, care ar putea avea loc în cadrul desfășurării unei acțiuni concrete;

- cultivarea unei gândiri pozitive, începînd cu determinarea scopului acțiunii proiectate și terminînd cu autoevaluarea rezultatelor obținute. Cauzele nereușitelor provizorii nu sînt trecute pe seama altora;

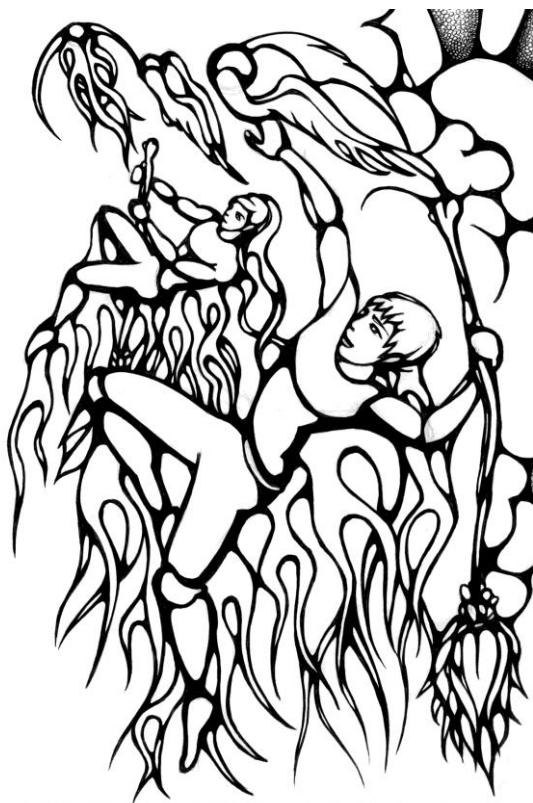
- a opta pentru "un lucru bine făcut" înseamnă că proactivul nu numai că nu urmează *docil, tacit* experiențele învățate, ci caută mereu să eficientizeze operațiile acțiunii, obținînd un înalt randament de performanță.

Validitatea acestor caracteristici ale personalității constă, în primul rînd, în puterea educațional-formativă, fiind concepută în termeni de integritate proximă. Fiecare element al sistemului proactiv are locul și funcția sa la elaborarea proiectelor și realizarea acțiunii muzical-artistice a elevului. Astfel, "alegerea răspunsului (R) după împrejurări" reprezintă comportamentul persoanei *în exterior* și ține de stimulii externi (cuvînt, frază, mimică, gest, mesaj muzical, arhem, modele iconice), adică de blocul informațional extern. Acțiunea *a crea împrejurări artistice* are rolul de a selecta și a distribui elementele blocului informațional (cunoscute/ parțial cunoscute, pozitive/negative, aprobate/dezaprobat, principale/secundare). Sistemul proactiv îl caracterizăm nu prin operațiunile propriu-zise care îl explică, ci prin tipul de relații,

care există între elementele sis- temului.

Referințe:

1. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Albatros, 1978, p. 551.
2. Covey, Stephen, R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza. Timișoara: Ed. ALL, retipărit în 1995, 1996, 1997, p. 58.
3. Drăgănescu, Mihai. *Inelul lumii materiale*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1989, p. 95.
4. *Dicționar al Limbii Române. Explicativ Practic*. Craiova: Ed. Vlad & Vlad, 1995, p. 95.
5. Gagim, Ion. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Referat științific al tezei de doctor habilitat. Chișinău, 2004, p. 42.



Sasu Ionel

11 aprilie, 2006

Recenzent: **Vlad Pășlaru**,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar



ОСОБЕННОСТИ МЫСЛЕРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

PECULIARITIES OF A MUSIC TEACHER'S
THINKING AND SPEAKING ACTIVITIES

Ольга ЗИМИНА,

старший преподаватель кафедры музыкального образования
Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина

*«Диалогическое общение и
есть подлинная сфера жизни языка.
Вся жизнь языка в любой области его
употребления ... пронизана диалогиче-
скими отношениями».*

М. М. Бахтин

The article considers the peculiarities of a music teacher's thinking and speaking activities. It points out that the knowledge of law creation of an artistic "word" about music and its awareness evidence a teacher's moral responsibility for communicative accuracy of speech, calling on for a student's dialogical reaction in the musical-pedagogical interaction.

It states that the moment of the teacher's invention of the artistic "word" about music includes three inter-conditional aspects: content-semantic, connected with the logic of the material arrangement and related with the cognition area; emotionally-volitional, connected with the practical action of the word and correlated with the ethics area; visually-graphic, related to the stage of the artistic expression, thus related to the cultural area.

The article considers the structure, functions and content of each of the shown sides of a music teacher's speech in his or her professional activity.

В современной музыкально-педагогической литературе уже неоднократно отмечалось, что способность диалогическому общению есть важнейшее качество личности учителя музыки, как и любого другого учителя, и наиболее существенный показатель его профессионального мастерства (Э. Б. Абдуллин, В. Г.

Ражников, Б. М. Целковников, А. И. Щербакова).

Согласно взглядам М. М. Бахтина, понять и изучать ни человека в отрыве от его слова, ни сказанное слово, если за ним не различается конкретный человек, нельзя. Другими словами, по М. М. Бахтину, человек и его слово –

сущности друг друга предполагающие и взаимопределяющие.

Изучение творчества выдающихся деятелей музыкального искусства и их литературного наследия в виде воспоминаний, размышлений, анализ деятельности музыкантов-лекторов, владеющих искусством художественного «слова» о музыке, связанного с созданием ее «вербальной модели», наблюдение за профессиональной деятельностью школьных учителей музыки, а также собственный опыт работы со студентами-музыкантами и детьми дают основание считать, что диалогичность учителя музыки проявляется, прежде всего, в его *мыслеречевой деятельности*. Это означает, что профессиональная деятельность учителя музыки предполагает *речевое осмысление* музыки и в значительной степени реализуется через *речевое творчество*.

Необходимость концентрации внимания на речевом аспекте профессиональной деятельности учителя музыки продиктована еще одним важным обстоятельством. *Слово – это комплекс звуков*. Содержание слов тесно связано с их звуковой формой, поэтому можно говорить о взаимосвязи культуры исполнительского мастерства музыканта с их культурой его речевой деятельности, проявляющейся в способности к убедительному художественному «слову» о музыке, к поэтическому высказыванию в непосредственном диалоге со слушателями. Данная взаимосвязь обусловлена тем, что выразительность музыки

сходна с выразительностью речи, с речевым интонированием.

Б. Г. Ананьев, определяя задачи психологии искусства, поднимает проблему взаимосвязи речи и музыки. Эта проблема имеет много аспектов и уровней психологического анализа. Психолог отмечает, что истоки музыкального искусства связаны с развитием речи и что именно она «дает возможность адекватно выразить характер, фабулу, программу о музыке» (1,458).

Б. Ф. Асафьев подчеркивает, что выразительность мелодии основана на тех же предпосылках, что и выразительность живой речи: *«Речевая и чисто музыкальная интонация – ветви одного звукового потока. Отсюда, естественно, вытекает обязательность наблюдения за оттенками и изгибами человеческой речи и за проявлением тесной связи мелодической линейности и мелодической конструктивности с движением и динамикой речевого потока»* (2, 8).

Е. В. Назайкинский, рассматривая речь как прототип музыки, выявляет и анализирует сходство структурных единиц речи и речи музыкальной на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях (4, 156-164).

А. С. Соколов, сравнивая музыкальный язык с языком словесным, обнаруживает их существенное сходство на трех важных уровнях организации: звуковом – фонетическом в словесном языке и фоническом в музыке; синтаксическом, обнаруживающем мно-

жество параллелей и закономерностей музыкального и словесного языков; композиционно - драматургическом, основывающемся на фундаментальных общеэстетических принципах (5, 79-105).

В. Л. Живов, исследуя сходство закономерностей и способов воздействия художественного слова и музыкального исполнительства, считает, что эти два вида искусства входят в одну исполнительскую категорию, в которой можно обнаружить много общих черт, как в самом процессе выражения, так и в организации выразительных средств и исполнительских приемов. На основании этого В. Л. Живов приходит к выводу, что выявленные совместными усилиями литературоведов, лингвистов, театроведов закономерности выразительности художественного слова должны быть взяты «на вооружение» музыкально - исполнительской педагогикой (3, 113-121). Это означает, что изучение принципов организации, средств и приемов выразительности слова (высказывания) необходимо активно внедрять и в систему подготовки будущего учителя музыки, профессиональная деятельность которого непосредственно связана с музыкально-исполнительской деятельностью и с межличностным взаимодействием.

Очевидно, что профессиональная деятельность учителя музыки является «зоной» повышенной речевой активности и в связи с этим ответственности. Другими словами, учитель музыки - это че-

ловек, воздействующий словом, то есть «человек говорящий».

Во второй половине XX века с появлением работ М. М. Бахтина монологическая речь стала рассматриваться как производная от речи диалогической. Согласно концепции М. М. Бахтина, всякий монолог представляет собой часть какого-то диалога. В этой связи А. У. Хараш отмечает, что любой коммуникативный импульс двунаправлен, так как «нацелен» на чужое сознание. Этот импульс не только выражает личностную позицию коммуникатора относительно предмета, но и ведет к встрече этой позиции с личностной позицией реципиента, то есть предполагает обращение к его сознанию. По мнению А. У. Хараша, акт общения разворачивается сразу в двух плоскостях - диалогической и монологической, и специфика коммуникативного воздействия, его психологический механизм лежит не в какой-то одной из них, а проявляется в их взаимодействии: «Говоря о «монологе» и «диалоге» как о двух противопоставленных одна другой формах общения, мы имеем в виду не более как попеременное преобладание в акте общения одной из его структурных составляющих» (6, 224). Таким образом, принимая во внимание взгляды психологов, согласно которым в живой речевой практике ни диалог, ни монолог в чистом виде выделить невозможно, а также учитывая разное понимание в существующих теориях соотношения диалогической и монологической речи, мы можем считать,

что высказывание учителя направлено на создание диалога.

Мыслеречевая деятельность учителя музыки представляет собой творческий процесс, который всегда носит конкретно – индивидуальный характер. Знание законов построения своего *высказывания-отношения* (Б. М. Целковников) и владение этими законами свидетельствует о моральной ответственности учителя за правильное построение высказываний, нацеленных на ответную реакцию учащихся, проявляющуюся во взаимодействии с музыкой и друг с другом.

Как известно, о выдающимся произведения искусства («художественности») можно говорить только ярким, выразительным, образным языком. Момент выбора художественного «слова» учителем музыки включает в себя три взаимообусловленные стороны: *содержательно-смысловую*, связанную с логикой расположения материала и соотносимую с областью познания; *эмоционально-волевую*, связанную с воздействием слова на учащихся и соотносимую с областью этики; *наглядно-изобразительную*, связанную со способом художественного выражения, а потому соответствующую эстетической логике.

Особенность *содержательно-смысловой* стороны речи учителя музыки проявляется в использовании особых приемов стилистического синтаксиса – диалогических «фигур», создающих эффект диалога в монологической речи. К

наиболее употребляемым «фигурам» диалога относятся: *заимословие* – высказывание, представляющее смысловую позицию «Другого»; риторический вопрос – вопрос, содержащий ответ в себе самом, то есть своего рода утверждение в вопросительной форме, направленное на привлечение внимания учащихся к поднимаемой на уроке проблеме и активизацию их восприятия; *вопросно-ответный* ход – прием, заключающийся в формулировании вопроса, побуждающего к размышлению; *ответствование* – постановка вопроса самим учащимся и ответ на него учителя.

«Фигуры» диалога, являясь высказыванием в высказывании, представляют собой завершенные композиционные фрагменты речи. Одна из функций данных фигур в речи учителя музыки заключается в аргументации и «прояснении» различных смысловых позиций, в том числе художественно-смысловой позиции композитора, учащегося. Включение учителем в свое высказывание цитат, прямой или косвенной речи – это прямое обращение к мыслям «Другого». Такое обращение обеспечивает в речи, по выражению Л. А. Гоготишвили, смену «речевых центров» (смысловых центров, позиций) и свидетельствует об осуществляющемся в сознании учителя музыки внутреннем диалоге с «Другим». Иначе говоря, существующая «полицентричность» в высказывании учителя музыки отражает диалогическую направленность его соз-

нения, проявляющуюся в стремлении проникнуть в мысли «Другого», в его внутренний мир.

Эмоционально-волевая сторона речи учителя музыки связана с той выразительностью, которую придает ей голос. Представляя собой чрезвычайно сложное явление, голос характеризуется силой, высотой, тембром, мелодическим звучанием, а также другими качествами, позволяющими выразить чувства, настроения, мысли.

В процессе диалога с учителем учащиеся запоминают не столько его слова, сколько те образы, которые возникают у них в процессе восприятия музыки и ярких высказываний о ней. Образ всегда эмоционально окрашен, а потому в художественном «слове» учителя о музыке центральное место занимает эмоция, вид которой отражено в интонации и характере выразительных движений (невербальных средств межличностной коммуникации). Отвечающие характеру и настроению музыкального звучания мимика, жесты, поза и интонационно оформленная речь в своей совокупности образуют «язык» эмоций, который пробуждает их чувства и заставляет напряженнее и острее работать их мысль.

Эмоциональное высказывание учителя не только повышает интерес учащихся к звучащей музыке, способствует более глубокому ее восприятию, но и позволяет установить доверительные отношения на уроке. Чаще именно по интонационной окраске высказы-

вания и характеру движений учителя учащиеся улавливают его настроение, тонко чувствуют его состояние, а главное, понимают его истинное отношение к процессу диалога на уроке и степень его заинтересованности в нем.

«Язык» эмоций тесно связан с содержательно-смысловой стороной речи учителя музыки. С помощью «языка» эмоций учитель не только привлекает внимание учащихся содержательной стороне своей речи, но и передает различные оттенки мысли, расширяя тем самым смысловую емкость высказывания.

Развертывание диалога на уроке управляется волей учителя. Волевой акт – всегда действие, преследующее определенную цель. Учитель направляет внимание учащихся, держит их в нужном эмоциональном напряжении. Волевые интенции учителя отражаются в характере произношения «слова»: громкости, тембре, интонации, ритме, темпе, паузации. Учитель должен уметь контролировать собственные эмоции, а также предвидеть те эмоции, которые вызовет его высказывание учащихся. Первостепенное значение имеет естественность «эмоционального» языка учителя музыки. Для ее достижения учителю необходимо овладеть способностью произвольно вызывать в себе соответствующие звучащей музыке эмоциональные состояния и регулировать их в зависимости от диалогической реакции учащихся. Эмоциональная речь побуждает к мысли, но, как известно, по

мере пробуждения мысли эмоция остывает. И хотя эмоции способны быстро проходить, память о них остается надолго. Поэтому учитель в процессе диалога на уроке музыки обязан, увлекая своей речью, вызывать у учащихся только положительные эмоции. Известно также, что голос обладает сильными суггестивными свойствами, т. е. имеет способность внушать определенные эмоции, влиять на состояние слушающего и вызывать у последнего определенные действия даже независимо от смысла произнесенных слов. Этот факт заставляет учителя музыки чувствовать особую ответственность за характер своего высказывания перед учащимися.

Наглядно-изобразительная сторона художественного «слова» учителя музыки связана с его образно-эстетическим мышлением и проявляется в умелом применении художественных средств выразительности – *тропов*.

Тропы (от греч. *tropos* – поворот) – это обороты речи, в которых слова или выражения употреблены в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности. Тропы усиливают динамичность высказывания благодаря тому, что к его логическому содержанию добавляются эмоционально-экспрессивные оттенки.

К наиболее распространенным и часто употребляемым тропам в речи учителя музыки направленной на раскрытие образного содержания музыкального произведе-

дения относятся: *сравнение* – уподобление одного предмета другому на основании общего признака; *метафора* – употребление слов в переносном значении на основе сходства в чем-либо двух предметов или явлений; *эпитет* – образное определение; *аллегория* – иносказательное изображение отвлеченного понятия при помощи конкретного жизненного образа; *олицетворение* – приписывание неодушевленным предметам признаков и свойств одушевленных.

С помощью тропов учитель создает «живой» образ музыки, отражает свой субъективный взгляд на ее художественный мир и выражает свое понимание, ее смысловое и эмоциональное отношение к ней. Образное слово рождается у учителя и не может оставить равнодушным собеседников (учащихся), или он сам проявляет интерес и к музыке, и к учащимся. Более того, используемые учителем тропы дают возможность каждому учащемуся включиться в творческую игру со словом-образом и почувствовать себя художником.

В процессе диалога на уроке очень часто именно тропы оказываются тем средством, которое позволяет глубже, точнее и полнее выразить рожденную в состоянии эмоционального подъема мысль. Художественная речь способна подчеркнуть поэтическую индивидуальность музыкального произведения, «высветить» его образное содержание и тем самым помочь учащимся проникнуть во внутренний мир автора музыки.

Кроме того, яркий образный оборот всегда нагляден, а потому учащиеся легче и лучше понимают смысл целого высказывания учителя. Его смысл, зафиксированный в сознании учащегося, надолго остается в их памяти, побуждает к размышлению и стимулирует процесс внутреннего диалога.

Заметим также, что речь учителя музыки способна передавать не только содержание того, о чем он думает, но и характеризует самого учителя, а потому является ярким показателем уровня его личностного развития, духовной культуры и готовности к диалогу с автором музыки и учащимися.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. *Задачи психологии искусства.* // *Психология художественного творчества: Хрестоматия.* / Сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 1999, с. 452-464.
2. Асафьев Б. В. *Речевая интонация.* Москва – Ленинград, 1965.
3. Живов Л. В. *Выразительность речи как прообраз музыкально-выразительной исполнительности.* // *Риторика в современном обществе и образовании.* / Сб. материалов III-V Международной конференции по риторике. Москва, 2003, с. 113-121.
4. Назайкинский Е. В. *Стиль и жанр в музыке. Учебное пособие.* Москва, 2003.
5. Соколов А. С. *Музыка вокруг нас.* Москва, 1996.
6. Хараш А. У. *Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий.* Хрестоматия по педагогической психологии. / Сост. А. И. Красило и др. – Москва, 1993.

31 мая, 2006

*Рецензент: Эдуард Абдуллин,
доктор педагогических наук,
профессор*



SPECIFICUL GRADUAL AL DOTĂRII MUZICALE

GRADUAL SPECIFIC OF MUSICAL ENDOWMENT

Tatiana BULARGA,

doctor în pedagogie, cercetător științific,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Adelina ȘTEFĂRȚĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The article is dedicated to the research of psychological and pedagogical conceptions of endowment which is induced by the unsounding of advanced problem in musical education theory and practice. Another motivation for this thesis is the existence of the multiple levels of endowment which ensure the interpretation for practical using in the process of identification of endowments and talented children. The pedagogical method for implication, which combines a sequence of special / musical abilities, has been proved.

Fiecare persoană umană se naște cu un program genetic constituit dintr-un șir de calități/disponibilități, care pe parcursul evoluției sale cotidiene, în dependență de condițiile de dezvoltare/formare, pot atesta atât o creștere dinamică considerabilă, cât și o stare latentă, de stagnare, de dezvoltare încetinită. Școala contemporană, instituțiile sociale (societatea, familia, asociațiile culturale) contribuie la crearea condițiilor favorabile pentru manifestarea polidimensională a capacităților și a abilităților copiilor și ale adolescenților în cele mai diverse domenii de activitate, atât în cadrul orelor de curs, cât și în acele extracurriculare.

Dacă ne referim la modul de manifestare a aptitudinilor individuale a elevilor într-un

anumit domeniu de activitate, constatăm că gradul/nivelul abilităților este diferit de la un elev la altul, de la un gen de activitate la alt gen de activitate, fapt care invocă concluzia că fiecare persoană nu numai că se naște cu o intensitate specifică de capacități, ci și cu tendințe/dispoziții individuale de a se realiza cu o anumită putere și dinamism în domeniul scontat. Diferențele capacităților speciale ale elevilor necesită din partea profesorilor-practicieni aplicarea diferențiată a metodelor de lucru și a sarcinilor instructiv-educative pentru elevii care înregistrează capacități medii și superioare. Aceasta dacă ne referim la diferențele aptitudinale existente în clasele școlare cu condiții educaționale, care oferă șanse egale întregului efectiv de

elevi. Însă există elevi care manifestă capacități superioare vârstei sale cronologice și covârșnicilor săi. Această categorie de elevi, fiind minoritară, formează contingentul care dispune de abilități deosebite într-un anumit domeniu de activitate și care, aflați în condiții favorabile, demonstrează performanțe considerabile. Adesea, un profesor școlar poate să nu facă față procesului de dezvoltare a copiilor supradotați. În acest caz, este nevoie a încadra elevul/elevii respectivi în sistemul educațional specializat în domeniu. Asemenea cazuri au loc, mai ales, în legătură cu orientarea profesională a elevilor dotați/supradotați spre instituțiile din domeniile artistice (muzică, arte plastice, coregrafie, actorie etc.).

De menționat că pedagogia în toate timpurile a fost interesată atât de determinarea criteriilor după care ar fi posibil de identificat copiii supradotați, cât și de elaborarea strategiilor și a metodelor de lucru cu o asemenea categorie de elevi. Anumite răspunsuri cu privire la primul aspect al problemei le găsim în literatura psihologică de dată recentă. Este oportun a concretiza că atât viziunile asupra definirii dotării/supradotării în diverse domenii de activitate, cât și criteriile de identificare a acestei categorii de copii diferă de la un autor la altul și de la o perioadă de cercetare la alta, fiind condiționate de valorile și nevoile societății. Fără a intenționa să supunem unei analize detaliate multitudinea definițiilor dotării înregistrate pînă la moment, vom scoate în relief sensul generalizator al fenomenului.

Se acceptă că supradotatul dispune de capacități/abilități superioare covârșnicilor și vârstei sale, care îi permit să se manifeste cu o reușită deosebită într-un singur sau mai multe domenii de activitate, dînd dovadă de performanțe ridicate. În accepțiunea noastră, este valoroasă din punctul de vedere al reliefării mai multor tipuri de supradotare sau domeniilor de manifestare a supradotării, definiția lansată de S. Marland, unde drept supradotați sunt calificați copiii care *“demonstrînd abilități sau potențialul unor abilități, dovedesc capacitatea unor performanțe înalte în domeniile intelectuale, creative, academice specifice, de conducere, arte vizuale, și care reclamă servicii sau activități ce nu sunt oferite de școala obișnuită”* [2, p. 33]. Definiția dată se înscrie în teoriile ce pledează pentru existența supradotărilor specifice sau a inteligențelor multiple manifestate în domeniile (ariile dotării/supradotării) muzicii, artelor plastice, coregrafiei, matematicii, limbilor etc. La acest capitol merită o atenție deosebită teoria lui H. Gardner, conform căreia sînt evidențiate șapte tipuri de inteligențe, care totodată sînt tipuri de supradotare: inteligența *lingvistică*; inteligența *logico-matematică*; inteligența *spațială* (manipularea cu configurațiile spațiale); inteligența *corporal-chinestezică*; inteligența *muzicală*; inteligența *interpersonală* (orientarea spre alte persoane); inteligența *intrapersonală* (înțelegerea și conceperea sinelui). Unul dintre proiectele demarate în SUA în anii '50, în scopul valorificării potențialului excepțional, desemna

domeniile: intelectual, științific, de lider, creativ, artistic, scriitoricesc, dramatic, muzical, mecanic, fizic. Astfel, se semnalează prima direcție în *gradualitatea/gradarea* categoriei dotării, și anume cea de *existență a multiplelor tipuri de dotare/supradotare*.

A doua direcție de gradare a fenomenului supus analizei constituie, în opinia noastră, diferențierea nivelurilor dotării/supradotării sau a "subcategoriilor supradotării" (apud F. Gagné). În opinia lui F. Gagné, există următoarele subcategorii: *supradotare de bază, supradotare moderată, supradotare ridicată, supradotare extremă*. În calitate de criteriu-cheie la delimitarea subcategoriilor desemnate, cercetătorul a utilizat valoarea IQ-ului. Înclinăm spre acceptarea generală a *subcategoriilor* sau, în viziunea noastră, a *nivelurilor dotării/supradotării*, însă cu utilizarea variabilelor testate în funcție de *tipul dotării*.

Pentru a delimita cadrul de cercetare, este necesar a efectua o distincție între astfel de categorii de interferență cum sînt *dotarea, supradotarea, talentul*. Trebuie să remarcăm că termenul "*dotare*" servește drept sintagmă esențială și inițială în evoluția termenului "*supradotare*", unde prin intermediul prefixului "*supra*" - superior (supradotat - superior dotat) se semnalează o diferențiere de ordin cantitativ. În accepțiune psihologică, supradotarea se referă la domeniul intelectual și este determinată de inteligență superioară (criteriul-cheie pentru diagnostic -

coeficientul IQ-ului) peste nivelul vârstei cronologice. În această ordine de idei, M. Jigău consideră că termenul de supradotare trebuie rezervat "*pentru capacitățile intelectuale de excepție care fac posibilă înaltă performanță în orice domeniu*" [4, p. 55]. În limbajul obișnuit, deseori, noțiunea de talent este folosită ca sinonim al supradotării. Referitor la acest aspect, F. Gagné califică supradotarea drept competență a personalității, în timp ce talentul este caracterizat ca o performanță. Și una, și alta fiind peste medie. În literatura de specialitate se vehiculează ideea, conform căreia talentul are actualitate numai pentru domeniile speciale: muzică, teatru, coregrafie, ma-tematică, chimie etc. Fără a ne aprofunda în analiza comparativă a opiniilor, vom preciza doar că adoptăm poziția adepților studiilor recente, care utilizează termenul de *talent* nu numai pentru domeniile speciale, desemnate anterior, ci și pentru alte domenii posibile. Acceptăm, totodată, punctul de vedere al lui F. Gagné cu referire la caracterizarea talentului ca performanță înaltă în orice domeniu, care are loc (se dezvoltă) datorită supradotării - abilității, competenței excepționale manifeste în domeniul respectiv/unui complex de însușiri, abilități, capacități excepționale în domeniul respectiv.

Procesul de identificare a supradotării în domeniul științelor reale și al celor umanistice nu prezintă careva dificultăți, deoarece există numeroase instrumente speciale, clasificate în funcție de criteriile de evaluare, argumentate te-

oretic și validate experimental. Cu referire la problemele ce țin de diagnosticarea diferențiată a dotării muzicale a copiilor și adolescenților, există anumite deficiențe de ordin individual, social, dar, nu în ultimul rând, și conceptual. În concordanță cu cele expuse anterior, constatăm că atât însușirile/variaabilele testate, cât și metodele aplicate trebuie valorificate în dependență de *nivelurile dotării* (în accepțiunea lui F. Gagné - subcategoriile de supradotare) și în dependență de categoria în analiză - *talent* sau *supradotare*.

Noțiunile de *talent*, *supradotare*, indiferent de contextul utilizării, implică neapărat necesitatea de a fi raportate la capacitățile speciale, fiind obligatorii pentru desfășurarea eficientă a unei activități concrete, în care se înscrie o persoană. De exemplu, în activitățile muzicale este obligatorie prezența următoarelor capacități/aptitudini: *auz muzical*, *simț ritmic*, *simț modal*, disponibilitatea de a *trăi muzica*. În continuare ne vom referi la o strategie posibilă de identificare a dotării (cercetarea supradotării va constitui obiectul altei cercetări), conform căreia pot fi calificate potențialitățile muzicale individuale ale elevilor de diferite vârste - etapă inițială în cercetarea experimentală a problemei complexe a supradotării în domeniul muzicii.

În legătură cu problema identificării copiilor dotați, optăm pentru pozițiile existente și acceptate în literatura de specialitate, care pot servi drept reper pentru conce-

perea strategiei valide și specifice domeniului muzical-artistic. În primul rând, este nevoie de a stabili capacitățile/abilitățile de care trebuie să dispună un copil dotat muzical. În al doilea rând, este necesar a determina variabilele/itemii după care pot fi verificate aceste capacități. În al treilea rând, destul de importantă rămîne a fi elaborarea criteriilor după care vor fi selectați copiii dotați din întregul eșantion testat.

Pentru a da un răspuns explicit la primul aspect al problematicei vizate, am făcut referințe la mai mulți autori ca, pînă la urmă, să ajungem la concluzia că, pentru identificarea copiilor dotați în domeniul muzicii, este nevoie a evidenția următoarele capacități:

a) generale (4, p. 149):

b) speciale:

- a înțelege;
- a percepe diferențiat muzica;
- a inventa;
- a trăi evenimentele muzicale;
- a se orienta spre un scop;
- a crea muzica.
- a autocritica;

În scopul identificării capacităților generale ale dotării, optăm pentru utilizarea testelor elaborate și descrise în literatură (ex., testele autorilor: A. Binet, J. Guilford, E. Torrance, J. Renzulli ș. a.). Testele de acest fel scot în evidență nivelul de dezvoltare *intelectuală* a elevilor, avînd o tendință de creștere a complexității conținutului pentru a identifica capacitățile de inteligență, cu creșterea de la nivelul inferior spre cel mediu și superior. Numărul probelor în aceste teste este ma-

re, așa încât să cuprindă cât mai amplu variabilele de raționament, spirit de observație, atenție, memorie, percepție spațială și grafică, înțelegere verbală etc.

Cît privește identificarea capacităților speciale (muzicale) la copiii dotați, propunem o secvență

elaborată în colaborare cu V. Babii, care face parte dintr-un ghid de diagnosticare a competențelor muzicale la elevii mici și poate fi aplicat pentru diagnosticul dotării acestei categorii de vîrstă (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Diagnosticul competențelor muzicale la școlarii mici*

Compe- tențele muzica- le/ Variabi- lele tes- tate	Forma de inițiere muzica- lă/cadrul de diag- nostic	Procedeele diagnosticului	Rezultatele posibile
Diferențierea înălțimii sonore	Jocul muzical - didactic	Copilul reproduce imagi- nar "ecoul sonor" al ur- sului (sunetele grave ale pianului). Reproduce "ecoul sonor" al motănașului (sunetele acute)	2 <i>puncte</i> - copiii reproduc toate sunetele. 1 <i>punct</i> - copiii reproduc sunetele proapse cu unele inexactități. 0 <i>puncte</i> - copiii reproduc sunetele inexact.
Auzul timbral	Interpretarea la instrumente muzicale ele- mentare	Pe masă sînt aranjate trei instrumente (metalofon, xilofon și fluier). Ped- agogul interpretează, după un ecran, la fiecare din instrumente.	2 <i>puncte</i> - copiii depistează toate timbrurile. 1 <i>punct</i> - copiii confundă timbru- rile instrumentelor înrudite (metalofon-xilofon). 0 <i>puncte</i> - copiii confundă toate sau majoritatea timbrurilor.
Auzul melodic	Cîntul	Copiii reproduc linia me- lodică/melodia auzită (ascendentă, de- scendentă, în mișcare on- dulatorie).	2 <i>puncte</i> - copiii repetă melodia întocmai. 1 <i>punct</i> - copiii repetă melodia cu abateri neesențiale. 0 <i>puncte</i> - copiii repetă anumite sunete lipsite de un sens melodico-ritmic.
Auzul modal/tonal și armonic	Audiție	Atenției copiilor sînt pro- puse două fragmente muzicale, dintre care: <i>primul</i> constituie o melo- die cu acompaniament armonic greșit; <i>al doilea</i> se caracterizează prin prezența disonanțelor dintre melo- die și acompaniament.	2 <i>puncte</i> - copiii depistează greșelile din ambele cazuri. 1 <i>punct</i> - copiii depistează greșelile melodice și armonice selectiv. 0 <i>puncte</i> - copiii nu observă erorile melodice și armonice.

Simțul ritmului muzical	Realizarea exercițiilor ritmice	Copiii trebuie să reproducă ritmul pieselor muzicale audiate prin bătăi din palme sau cu ajutorul instrumentelor de percuție (tobiță, clopoțel).	2 puncte - copiii reproduc corect ritmul muzical întocmai și în stil artistic. 1 punct - copiii reproduc ritmul cu unele inexactități. 0 puncte - copiii reproduc doar metrul.
-------------------------	---------------------------------	--	--

Conținutul compartimentului "rezultatele posibile" relevă cele mai răspândite variante de manifestare a variabilelor testate și oferă o anumită libertate în tratarea *nivelurilor dotării*, determinate de scorurile respective.

Remarcăm că strategia dată a fost validată în condițiile reale ale procesului educațional pe un eșantion de 250 de copii, cu scopul de a-i instrui în mod diferențiat, conform nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, în activitățile de creație muzical-artistică. Instruirea experimentală ulterioară în acest

eșantion a avut drept rezultat succesul copiilor în activitățile menționate și avansarea nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, fapt care permite a judeca despre eficiența strategiei de testare a potențialului muzical al copiilor. Trebuie să semnalăm, de asemenea, că pentru o cercetare experimentală veridică și multidimensională a dotării/supradotării este necesar a corela rezultatele testării *aptitudinilor/competențelor muzicale speciale* ale copiilor cu rezultatele diagnosticului capacităților *generale*.

Referințe:

1. Выготский, Л., *Педагогическая психология*. Под ред. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991.
2. Stănescu, M.-L., *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Polirom, 2002.
3. Теплов, Б. *Избранные труды: в 2-х томах*, том 1. Москва: Педагогика, 1985.
4. Jigău, M., *Copiii supradotați*. București: S. A. Știință și Tehnică, 1994.
5. Zisulescu, Șt., *Aptitudini și talente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

3 iunie, 2006

Recenzent: *Margareta Tetelea*,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar



СИНЕСТЕЗИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕМБРОВОГО СЛУХА

SYNAESTHESIA AS FACTOR OF FORMING TIMBRE HEARING

Olga GRUBLEAC,
doctorandă, lector universitar,
Universitatea de Stat Alecu Russo, Bălți

*This article points out the essence of music perception by means of color and light. The author examines the phenomenon of musical **s y n a e s t h e s i a** and launches some methodical approaches in the development of musical timbre hearing of the children of preschool age. The author suggests a model of the phenomenon application in the process of musical education.*

*The article is based on the latest researches in the field of musical **synaesthesia** underlining the similarities between the sound and the color.*

Известно высказывание, что "музыка - небо над всеми искусствами". Нельзя не отметить, что «география» этого неба постоянно менялась, перемещая границы между «дружественными» искусствами. Испытав воздействие различных типов художественного мышления, музыкальное искусство открывалось новыми гранями. Особенно глубокая взаимосвязь существует между музыкой и живописью. Стремление к изобразительности возникло не сразу и не у всех музыкантов в равной степени, но со временем оно становилось все более и более настойчивым. О чём говорят даже названия произведений: у Ференца Листа - "Блуждающие огни", "Серые облака", несколько пьес созданных под впечатлением от полотен художников Возрождения; у Модеста Мусорг-

ского - целая галерея "картинок с выставки" и "Рассвет на Москва-реке", у Клода Дебюсси - "Отражения в воде", "Фейерверк", "Золотые рыбки", "Лунный свет" и др.

Утонченная живописность охватила музыку целой школы зарубежных композиторов-импрессионистов. А так же, творчество русских композиторов Николая Римского-Корсакова, и конечно Александра Скрябина.

Возникает вопрос: что происходит со слушателем, который, как и музыкант испытывает сходные слитные ощущения при общении с музыкой?

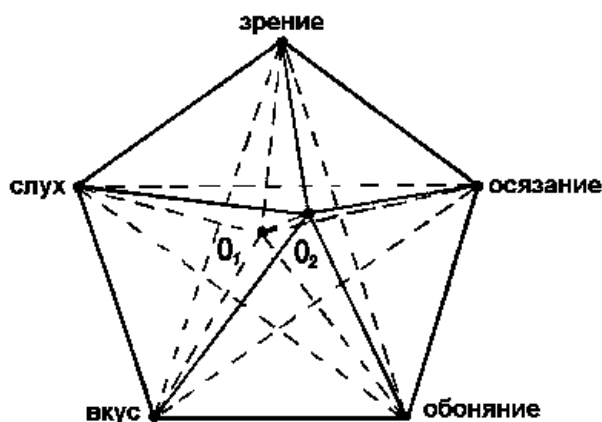
Восприятие музыки в той или иной степени связано с феноменом *синестезии*, широко изучаемой сегодня. Смысл данного понятия в психологическом аспекте наиболее кратко характеризуется ее определением как "межсенсорной, межчувствен-

ной ассоциации". Синестезия – способность ассоциативно, в воображаемом сопоставлении "видеть" пластику мелодии, колорит тональности и наоборот, "слышать" звучание цветов и т.д. Синестезия – общезначимое свойство восприятия, проявляющееся в понимании каждым человеком синестетических оборотов в поэтической и обыденной речи: "яркий звук", "матовый тембр" и т.д. В музыкальных словарях, и учебниках можно встретить парадоксальное сочетание слов "цветной слух". Объясняется подобное явление как частный случай "синестезии", дословно "соощущение".

Процесс и результат синестезии с точки зрения психоло-

гии есть отражение в сознании, и в психике человека взаимосвязей разномодальных характеристик "ощущаемого мира", причем "ощущаемого" системно, комплексно – с помощью зрения, слуха и т.д. Б. Галеев, в своих исследованиях о различных видах музыкальных синестезий, подчёркивает, что компонентами этих взаимосвязей могут выступать не только *экстероцептивные* ощущения – "внешние чувства" (рис.1, O2), как это обычно принято считать при исследовании синестезии, но и "внутренние", *интероцептивные* ощущения / переживания (рис.1, O1) [4].

Рис.1



На роль "внутренних чувств" в формировании синестезии учёные, к сожалению, обращали мало внимания, в то время как именно в них, кроется генезис наиболее глубинной, ранней, и поэтому наиболее мощной, но "скрытой" в подсо-

знании синестезии. Данный факт делает их особенно труднодоступными для непосредственного анализа.

Последние исследования в области ощущений качеств музыкального звука [2], указывают на существование различных

типов музыкальной синестезии, связанной с ощущением времени, пространства, музыкального размера, движения, формы («архитектоничности», по определению Б. Асафьева), лада и, конечно, «света» и «цвета».

Синестезия, зрительный компонент которой связан с «цветом» и «светом», ограничена только ими. Как компонент человеческого сознания, она глубоко субъективна. В одной из статей, посвященных изучению синестезии порождённой музыкой, Б. Галлеев пишет: «В "субъективном образе объективного мира" цвет, его восприятие, его оценка в большей степени опосредованы субъектом, нежели структура образа (или, как называют ее психологи, **гештальт**). Не зря говорится: "На вкус и цвет товарищей нет", чего не скажешь о гештальте (форме, рисунке, пластике)». [4]

Характерно, что вся музыкаведческая терминология изначально синестетична, т. е. основана на активном пользовании межчувственных переносов. Понятия "низкий / высокий звук", "мелодический рисунок", "хроматика", "тембровая окраска", "гармоническая окраска" и "тональный колорит" базируются, как мы видим, на терминах передающих визуальные ощущения. Поэтому вполне объяснимым кажется тот факт, что многие музыканты и поэты наделяют разные тембры (своими) цветовыми характеристиками. "Окрашивание" тонально-

стей конечно, ассоциативное, метафорическое, воображаемое, а не реальное, на уровне реальных "соощущений": "Флейты звук зорёво-голубой", К. Бальмонт.

Какие же характеристики музыкального звучания чаще всего "окрашиваются" в нашем сознании? Частотность подобной синестезии свидетельствует о том, что в музыке, с **цветом и светом** прежде всего, сопоставляется **тембр звучания**. Доказательством является многочисленность подобных синестезий. Впрочем, это находит отражение и в обыденной речи – мы часто уточняем для усиления смысла: "тембровая окраска" ("**Klangfarbe**" – нем. "цвет звука"). Если вдуматься, объяснять это просто, ибо тембр для слуха, так же, как цвет для зрения, относится к "качественным", модальным характеристикам чувственного образа. Но возникает вопрос: почему у Константина Бальмонта, "звук флейты – голубой"? Почему у Анны Ахматовой, в одном из её известных стихотворений звон назван – "малиновым"? Отвечая на данный вопрос, Б.Галлеев приводит цитату из "Слепого музыканта" В.Г. Короленко: "Это просто сравнение", – говорит его герой и поясняет: "Я думаю, что вообще на известной душевной глубине впечатления от цветов и звуков откладываются как однородные. Мы говорим: он видит все в розовом свете. Это значит, что человек настроен радостно. То же настроение может быть

вызвано известным сочетанием звуков. Вообще звуки и цвета являются символами одинаковых душевных движений".

Если говорить научным языком, – налицо классическая ассоциация "по сходству". На этот раз по сходству эмоционального впечатления ("душевного движения"), которое вызывают у человека **цвет** и **тембр**. Именно эмоция выступает здесь в качестве посредника, связывающего их. Но эмоция, чувственная оценка относится к наиболее субъективным, личностным признакам человеческой психики, формируемым зачастую на подсознательном уровне. Именно в этом и заключается трудность познания и развития "тембрового слуха". Этим объясняется наличие определенных индивидуальных различий в "цвето-тембровой" синестезии. Голубые звуки флейты для Бальмонта, окажутся синими для Стендаля.

Тембр является самым сложным субъективно ощущаемым параметром. «С определением этого термина возникают те же сложности, как и в определении понятия **жизнь**: все понимают, что это такое, однако над научным определением наука бьется уже несколько столетий» (И.Алдошина). «Ухо приучается слышать сквозь определенную призму; его можно растревожить, привести в замешательство или даже повредить, предлагая ему объекты, среди которых оно не способно ориентироваться по привычным

для него координатам. Действительно, переходя от анализа аккорда, сыгранного, на фортепиано, к анализу мультифонического звука, сыгранного на духовом инструменте или воспроизведенного каким-либо ударным инструментом, мы испытываем трудности адаптации из-за самой природы предлагаемых нам объектов» (Пьер Бурлез) [6]. Объективно, с точки зрения физики, любой природный музыкальный звук является "многозвучием": вместе с основным тоном синхронно звучат обертоны, кратные по частоте основному тону. Субъективно же, человеческое ухо слышит один звук, – причем именно только на высоте основного, т. е. самого низкого, а значит, самого "весомого" тона, а наличие обертонов, с определенным разделением энергии в каждом из них, фиксируется слухом как определенная качественная характеристика так называемая тембровая краска. "Многозвучие", составленное обертонами (*гармониками*), можно охарактеризовать как идеальный природный консонанс, где тяготение кратных обертонов к основному, нижнему тону и создает ощущение слиянного, по определению К. Штумпфа, единого звука. Например, играя на флейте, музыкант воспроизводит не только периодический музыкальный тон, но и создаёт шум от вдувания воздуха. Из этого шума флейта, как акустический резонатор, выделяет узкую «полосу» звука близкую ос-

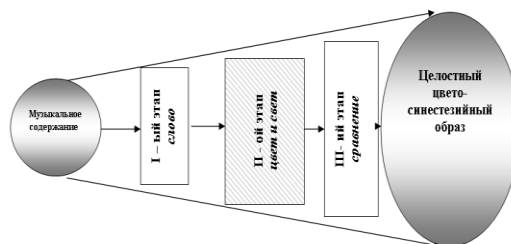
новному тону. Этот узкополосный шум смешивается с основным тоном, благодаря чему звук флейты приобретает присущую ему выразительность.

Итак, *тембр* является основой в создании музыкальной синестезии. Тембр имеет такие живописные свойства как *цвет* и *свет*. Напомним в связи с этим, что для характеристики качественных особенностей регистра любых инструментов, психологами вводится понятие "светлоты" звучаний именно как "тембрового свойства" регистра, а также и степени его "лёгкости". Значит, для высокого регистра оба компонента естественно слиты: "светлый" - всегда "легкий" (кстати, оба понятия передаются на английском языке одним словом - "light").

Учитывая феномен синестезии в музыке, выявив роль тембрового *слышания* при создании «синестезийных» образов, можно найти эффективные методы и средства развития музыкальных творческих способностей детей, в частности, таких, как тембровый слух.

Если следовать утверждению, что музыкально – цветовая синестезия возникает на основе ощущений и дифференциации качества тембра звука, то в качестве гипотезы можно выдвинуть

Рис. 2



следующее положение: Музыкальная синестезия (любая) возникает непроизвольно – как результат переживания художественного содержания музыки. Таким образом, целенаправленно организуя психический процесс формирования музыкальной синестезии, то есть, стимулируя воображение посредством оперирования цветом и светом, можно добиться эффективной активизации музыкально-сенсорного восприятия, в частности ощущения и дифференциации качественных характеристик звука и музыкального содержания в целом. Преобразуя формирование музыкально – цветовой синестезии в особую деятельность на занятии *музыкального воспитания*, можно достичь высокого уровня развития музыкального мышления и эффективно улучшить развитие музыкального тембрового слуха.

Процесс создания синестезийных образов может быть спроектирован и реализован самим педагогом. Наибольший интерес он представляет, в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Его можно разделить на следующие этапы (рис.2):

1-ый этап – *Эмоциональное воздействие словом*. Возвращаясь к синестетичному характеру всей речи музыковедения, отметим: многие педагоги-музыканты сходятся во мнении, что на начальном этапе музыкального воспитания и образования, слово приближает ребёнка к музыке, поясняя, раскрывая её содержание [5, 5]. К примеру, при ознакомлении с пьесой «Жаворонок» (из *Детского альбома* П. И. Чайковского), можно, беседуя с детьми перед прослушиванием вызывать в их воображении определённые ассоциации, связанные с образом птицы: *лёгкая, маленькая птица, нежно поющая по утрам*. При этом важно не переусердствовать в описании внешнего вида «пернатого героя» музыкального рассказа, иначе внимание детей будет отвлечено.

2-ой этап – собственно *цветовые ассоциации*. На начальном этапе работы педагог может взять на себя ответственность за направленное цветовое сопровождение во время изучения (прослушивания / переживания) музыки ребёнком. Это могут быть иллюстрации (цветные аппликации), выдержанные в соответствующих тонах. В различных ситуациях можно по-разному строить данную деятельность – целенаправленно обращать внимание ребенка во время прослушивания на вспомогательный материал, или давать возможность самостоятельно, интуитивно искать опору

для создания ассоциации – положить их (как бы случайно) на видное место. Детям с некоторым музыкальным опытом предлагают самим подобрать аппликации соответствующих цветов к прослушиваемой пьесе (практическая работа с цветами, красками даёт им большие возможности для раскрепощения воображения). Эта деятельность является не только развивающей тембро-слуховое восприятие, но и тестирующей (анализирующей) его уровень.

3-й этап – *этап Сравнения*. Специалисты по детской психологии считают, что дети лучше усваивают изучаемое в сравнении. В контексте нашей темы следует назвать эффективный метод – метод контрастного сравнения. Для этого предложим пьесу «Медведь» Г. Галынина (из альбома для маленького пианиста А. Артоболовской «*Первая встреча с музыкой*») отличающуюся яркими чертами и тембра звучания и характера в целом.

Любая музыкальная деятельность есть деятельность развивающая, но в первую очередь – творческая. Главный принцип, основная задача такой деятельности – выявление и формирование способностей к обобщению ощущений музыкальной ткани и цвета, и, следовательно, более глубокого проникновения в содержание музыки.

Так как синестезийные образы – важнейшая особенность переживания музыки человеком,

связанная со специфическим, индивидуальным отражением его эмоционального состояния, значит, способствуя созданию цветowych ассоциаций / образов можно эффективно развивать

навыки дифференциации информационного содержания музыки по её тембровым качествам.

Литература:

1. Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. – Ленинград. Музыка, 1971. стр. 376
2. Ванечкина И., Галеев Б. "Цветной слух" музыкантов: мифы и реальность. Материалы III Всероссийского съезда психологов. Изд-во СПбГУ, 2003. http://prometheus.kai.ru/t_aff.htm
3. Ванечкина И. *Воплощение синестетического света в музыке*. – В кн.: *Перспективы развития современного общества: искусство и эстетика*. – Казань: КГТУ, 2003
4. http://prometheus.kai.ru/t_aff.htm
5. Галеев Б. *Синестезия и музыкальное пространство*. В кн.: *Музыка, культура, человек*, вып.2. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1991
6. <http://legacy.kai.ru/prometei/main.ru.html>
7. Ключарева Т. Развитие слухового, музыкального и художественного восприятия в начальном периоде обучения. // *Вопросы музыкальной педагогики*. Москва, 1979, №1. стр. 3-20
8. Смирнов А. *Музыкальная акустика. Звук*. // «Звукорежиссёр», Москва 2001, №4.
9. <http://www.624-net.ru/arch.htm>.
10. Шоутен, Ж. Ф. *Восприятие Тембра*. Материалы VI - го международного Конгресса по Акустике, Токио, 2004.
11. <http://en.wikipedia.org/wiki/Timbre>.

Iunie, 2006

Recenzenți: **Diana Bunea**,
doctor în studiul artelor,
conferențiar, interimar.
Marina Morari,
doctor în pedagogie,
lector superior universitar.



RECEPTAREA CREATIVĂ ÎN PROCESUL ESTETIC COMUNICATIV

CREATIVE RECEPTIVITY IN THE AESTHETIC COMMUNICATIVE PROCESS

Ludmila VOZIAN,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău

Art reception represents one of the three elements of the aesthetic communicative process, which begins with the creation of the work and in which it has the communicative function. It is the essential component of the process itself, because any work of art is created for reception and especially at this stage of communicative process the result of the work is confirmed or denied.

The reception is achieved through the choice, synthesis and analysis, as specific ways of reduction of the informative superoffer.

In the work of an aesthetic communicative process one distinguishes the structure and an advanced level of the intellectual mechanism of any personality.

Receptarea artistică reprezintă unul dintre cele trei elemente ale procesului estetic comunicativ, care 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 operei.

Ce trebuie să ofere receptorului o autentică operă de artă, spre exemplu, o pictură? Posibilitatea unei selecții, libertatea unei alegeri... Receptorul trebuie să aibă posibilitatea de a alege dintr-o supraofertă de informație, căci o operă banală i-ar imobiliza emoția estetică, dar și „surplusul” de informație, care asigură receptorului libertatea de alegere, trebuie să se încadreze în orizontul de așteptare al receptorului.

Artistul, în procesul realizării unei picturi, „consumă” libertate; receptorul, la rîndul său, la fel, este impus s-o „consume”, focalizîndu-și

atenția asupra anumitor ierarhii de semne și simboluri. Selecția și alegerea receptorului va depinde direct de investiția de libertate a creatorului, mai ales în cazul operelor cu imagini complexe, ce solicită contemplatorului participarea creatoare la întregirea și definitivarea mesajului.

Contemplatorului deci îi revine un rol activ în receptare. Actul receptării nu reprezintă doar o dublură a procesului de creație sau o simplă percepere senzorială. El cere receptorului investiție de informație, mai ales că opera creată poate să nu furnizeze în mod direct obiectul sau semnul ce-l sugerează pentru a fi identificat. Astfel, investind în actul receptării libertate de interpretare, receptorul este implicat direct în procesul de realizare estetică a operei, în împlinirea finalității ei.

„Perceperea pasivă a operei, afirmă V. Mašek, nu poate fi o receptare estetică, ci simplă luare de cunoștință a unei prezențe fizice obiectuale sau fenomenale” [3, p. 274]. Procesul creației artistice

nu ia sfârșit odată cu opera finită. El ajunge la împlinire în urma receptării. Opera este astfel continuată, întregită de fiecare receptor în parte. Artistul codifică, ordonează elementele într-o anumită structură compozițională. Această ordonare, reprezentată de opera finită nu este însă niciodată definitivă, receptorul putând să integreze mesajul într-un sistem de referință propriu.

Opera de artă, o pictură, spre exemplu, avînd o anumită structură plastică, limite perfect dimensionate, oferă în același timp posibilitatea interpretării variate, deci receptarea presupune nu doar percepere. Prin însăși natura sa, orice pictură reprezintă un apel adresat imaginației vizuale. Pentru a fi înțeles, trebuie să i se adauge ceva. „*Priceperea artistului de a sugera trebuie să se armonizeze cu priceperea publicului de a primi sugestile*”, notează autorul citat [Idem, p. 275].

În receptarea unei imagini picturale este dificil de distins între ceea ce ni s-a oferit și ceea ce adăugăm noi. Artistul se bazează pe forța nedeterminatului, el face apel la faptul că receptorul nu va percepe mecanic informația propusă, dar va integra imaginea în sistemul propriilor așteptări și proiecții. Astfel, unul din scopurile explicite ale unei picturi este ambiguitatea mesajului.

Receptorul nu este un simplu element de referință și nici un simplu beneficiar al ofertei de informație estetică, ci un partener de dialog. Dar pentru a realiza un dialog, receptorul trebuie să posede un volum necesar de informație descifrării mesajului artistico-plastic, lucru ce poate fi sporit prin educație artistic-estetică.

Or, obiectivul educației estetice trebuie să vizeze facilitarea unui dialog efectiv între doi parteneri liberi, deoarece comunicarea artistică se bazează pe un apel reciproc, al creatorului și al receptorului.

Pe planul educației estetice, „*acomodarea informațională*” a publicului la valorile artei, în special la valorile artei moderne, se poate realiza prin contactul repetat cu aceste opere, prin acumularea unei „*experiențe estetice*” [2].

Structura descifrată a mesajului plastic trebuie inclusă într-un context de referințe valorice vizînd interpretarea și aprecierea sa estetică. O simplă deținere de semne și egalizare a codurilor nu este suficientă. Ele asigură doar premisele cu caracter senzorial ale unei receptări estetice a operei și sînt doar condiția unei libertăți de asimilare și apreciere axiologică a operei de artă. Este nevoie de produsul unei sedimentări informaționale, de cultivarea sistematică prin studiu și disciplină, prin confruntări, experiențe, observații și comparații etc. În acest caz nu se va oscila între valoare și non-valoare, ci se va realiza o disociere de nuanțe la același nivel valoric.

Se știe că, prin crearea unei picturi, artistul tinde să neghe caracterul absolut al spațiului. De aceea receptorul nu are să descopere ceva concret, ci, mai degrabă, să dezvolte facultăți active de reprezentare, precum și să construiască un univers pe două planuri distincte: perceptiv și reprezentativ. Însă această relație nu este aceeași în cazul creării-receptării oricărei opere de artă plastică. Astfel, cele două tipuri distincte de pictură, *tradițională* și *modernă* (cf. 5), sînt receptate

diferit. Ambele realizează un apel, însă pictura modernă vine cu o pretenție la existență mai insistentă. Oricum, și în acest caz, receptorul rămîne să gîndească în acțiuni, în imagini, să oscileze între adaptarea eului la comunicarea pro-pusă - și invers - stăpînind în final anumite scheme reprezentative.

O pictură ne oferă posibilitatea de a concepe o lume lipsită de mărime fixă, în care obiectele sînt plasate și deplasate numai în raport cu creatorul și receptorul.

Astfel, receptorului i se oferă posibilitatea să abordeze problema „adevărului” dimensiuni, celei relative, nu fixe; să descopere o măsură raportată la o scară abstractă de dimensiuni, cu posibilitatea de a varia relațiile aparente de măsură dintre lucruri.

Putem deci afirma că procesul de receptare creativă presupune o cucerire a inteligenței abstracte și imaginative, cu posibilitatea de a crea un univers reprezentativ, care poate fi ordonat în funcție de un sistem de măsură închis (cadrul pînzei, de exemplu), cu posibilitatea unei exprimări adecvate a abstractului prin concret, și invers, și posedarea unui

limbaj simbolic, adică posibilitatea distincției bazate nu doar pe esență, dar și pe analiză.

Receptarea presupune un act de participare și se realizează prin intermediul selecției, sintezei și analizei, ca modalități specifice de reducere a supraofertei informaționale.

Orice operă de artă solicită libertate, iar receptarea creativă în cadrul unui proces estetic comunicativ scoate în evidență structura și gradul de dezvoltare a mecanismului intelectual al oricărei personalități.

Cele cîteva caracteristici esențiale ale artei / receptorului și creației / receptării operei de artă dezvăluie caracterul implicat de „spațiu al libertății”, pe care acestea le creează – valori deosebit de importante nu numai în descoperirea esenței educației artistic-estetice în general și a celei artistico-plastice în special, ci și pentru complementarea dinspre artistic și estetic a conceptului modern de educație, a cărei esență o reprezintă idealul uman al contemporaneității – *libertatea umană*.

Referințe:

1. Berger, R., *Artă și comunicare*. București, Editura Meridiane, 1976.
2. Jauss H. R., *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București, Editura Univers, 1983.
3. Mașek, V., *Arta - o ipostază a libertății*. București, Editura Univers, 1977.

6 iunie, 2006

Recenzenți: *Eleonora Barbas*, doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,
Alexandru Vatavu, doctor în pedagogie, conferențiar universitar



DEZVOLTAREA LIMBAJULUI COPIILOR PRIN PERCEPEREA ANTONIMELOR

DEVELOPING CHILDREN'S LANGUAGE THROUGH
ANTONYM PERCEPTION

Liuba CIOBANU-MOCANU,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

The article reflects the outlook on the antonymy problems. It proposes diverse ways of getting the preschool and early school age children accustomed to the antonymy words.

Problemele de vocabular în procesul de comunicare sînt unele dintre cele mai importante. Printre cele ce vizează semantica cuvîntului, se plasează și antonimia, care are cele mai complexe implicații în exprimarea corectă, nuanțată [1].

Antonimia, drept una dintre categoriile semantice fundamentale, și posibilitățile de însușire ale ei au stat în vizorul atît a lingviștilor (A. Bidu-Vrînceanu, M. Bucă, I. Evseev, N. Forăscu, L. Novicov etc.), cît și a cercetătorilor din domeniul pedagogiei și a psihologiei.

În general, antonimia poate fi definită, în modul cel mai concis, ca relație dintre cuvintele diametral opuse ca sens [4]. Unii cercetători, de exemplu L. Maksimov, consideră drept antonime doar cuplul de cuvinte ce exprimă relațiile dintre două însușiri ce se exclud reciproc și între care poate interveni un al treilea – ceva intermediar. În acest

caz, relevă R. Sîrbu, nu li se atribuie calitatea de antonime unor cuvinte ca: *zi-noapte*, *viu-mort* din simplu motiv că nu admit intermediari, punct de vedere susținut și de R. Budagov. Alți cercetători însă, cum ar fi, bunăoară, A. Isacenko consideră că pot forma antonime doar noțiunile contradictorii, restrîngînd sfera antonimelor doar la acei termeni contrari, ce sînt formați cu ajutorul prefixului **-ne-** (răzbunător – nerăzbunător).

Părerile s-au diversificat și în legătură cu faptul dacă denumirile persoanelor de sex diferit, ca de exemplu: *bărbat-femeie*, *fiu-fiică* ș. a. formează cupluri antonimice sau nu [9], [3]. În ce privește aspectul formal al antonimelor, unii lingviști consideră ca fiind antonime doar acele unități lexicale care exprimă opoziție semantică prin radicali diferiți (L. A. Bulahovski, S. Stati). În acest caz, se întrebă R. Sîrbu, în ce

categorie trebuie incluse cuvintele care redau raporturi de contrariedade semantică numai cu ajutorul prefixelor negative. Majoritatea specialiștilor însă admit ca fiind antonime atît cupluri de cuvinte cu radicali co-muni (*îmbrăcat-dezbrăcat*), cît și perechile de cuvinte cu radicali diferiți (cuvinte primare - *frumos-urît*), care exprimă, într-un fel sau altul, raporturi de contrariedade semantică.

Din punct de vedere lexicogramatical, antonimele limbii române pot fi: substantivale (*prieten-dușman*); adjectivale (*harnic-leneș*); verbale (*a închide-a deschide*); adverbiale (*sus-jos*). Se consideră că, sub aspect cantitativ, primatul le revine cuplurilor antonimice adjectivale, urmate apoi de verb și substantiv. Se disting, de asemenea, antonime totale, parțiale și contextuale. Ultimele sînt cuvintele care, în utilizarea lor obișnuită, nu formează opoziții antonimice, dar pot intra în raport de antonimie în anumite situații, contexte [5, p. 1].

Opozitic pe care o exprimă antonimele contextuale este condiționată de structura unui enunț în întregime și este rezultatul unui fenomen semantic interesant. Deși, în general, nu poate să schimbe trăsătura dominantă a sensului unui cuvînt, contextul poate să o modifice, subliniază S. Berejan, să sublinieze sau să suprimă unul sau mai multe elemente complementare ale sensului lexemelor [6].

Problema utilizării contextuale a antonimelor este privită de unii cercetători [2, 3] sub aspectul mării varietăți structurale a contextelor, încercîndu-se o sistema-

tizare a acestora și delimitîndu-se diferite tipuri ale lor. Compatibilitățile contextuale, susțin N. Forăscu, A. Bidu-Vrînceanu, reprezintă, implicit, criteriul care stă la baza organizării clasei de antonime, deoarece el se referă direct la această selecție. De exemplu *înalt* se poate repartiza în mai multe paradigme antonimice, în funcție de sensul pe care îl actualizează; *înalt-scund*, *mic* (persoană, casă); *înalt-scăzut* (nivelul apei), sau *tare-moale* (aluat, lemn); *tare-slab*, *nerezistent* (om, caracter), *tare-slab*, *ușor* (vînt, ploaie) etc. Dacă pentru aproape toate sensurile sale *tare* are ca antonim cuvîntul *slab*, (cazuri destul de rare), apoi *slab* are, în principiu, ca antonim, în primul rînd, pe *gras*.

Sînt frecvente cazurile cînd un lexem monosemantic sau polisemantic are ca antonime două sau mai multe unități lexicale, care, la rîndul lor, sînt sinonime (a începe - a sfîrși, a înceta, a (se) isprăvi; îngust - lat, larg etc.).

Analiza cercetărilor lingvistice ne direcționează atenția asupra relațiilor existente între sensurile cu-vintelor care pot fi percepute la o vîrstă fragedă.

La etapa incipientă, anterior familiarizării copiilor cu denumiri de obiecte, acțiuni, fenomene opuse ca sens, este necesar în a le face cunoștință cu noțiunile „sens opus” și „invers” în sensul lor uzual, dat fiind faptul că, îndeosebi în vîrsta preșcolară și școlară mică, nu se operează cu termeni științifici. De exemplu, într-o parte a străzii este grădinița, dar în partea opusă este școala. Dacă lingura o ținem în

mîna..., apoi în mîna opusă, adică în ... ținem pînea etc. Elucidarea acestor noțiuni poate fi efectuată foarte eficient și în baza operelor folclorice (a poveștilor, de exemplu *Fata babei și fata moșneagului*, a proverbelor și ghicitorilor etc.).

Pentru început se propun cupluri cu radicali diferiți (antonime primare) (*greu-ușor, bine-rău, noapteză, iarnă-vară* etc.) care redau cu pregnanță raporturile de contrarietate, exprimînd contraste frapante. Inițierea în cazul unor cupluri antonimice poate decurge astfel:

1. Se propun imagini amplasate haotic ce reprezintă perechi de obiecte opuse după mărime, culoare, formă etc., acțiuni, ca apoi să se solicite gruparea lor astfel ca să formeze perechi „de cuvinte” cu sens opus. Este necesar ca preșcolarii, școlarii mici, după realizarea sarcinii, să facă explicațiile respective.

2. Utilizarea fragmentelor din texte literare în care copiii să depisteze cuplurile antonimice, recurgerea la proverbe, zicători, ghicitori ce sînt construite pe baza antonimelor. De pildă, dacă vrei bine nu face altuia ...; furnica strînge de cu vară pentru... (iarnă); la cap cu dulceață; la coadă cu... (venin) etc.

3. Utilizarea imaginilor, de exemplu „iarna” - „vara”. Copiilor li se solicită, prin folosirea adjectivelor, să facă caracteristica ambelor anotimpuri fiind, evident, în raport de contrarietate.

4. Efectuarea jocurilor „alb - negru”, „Numește cuvîntul opus ca sens”, „Spune invers”, „Eu încep, tu termină...” etc. Drept obiective ale ultimului pot fi: să selecteze cu-

vintele opuse ca sens celor propuse, să completeze propozițiile date, să alcătuiască altele după modelul prezentat. În cadrul acestui joc activitatea copiilor e direcționată de către pedagog spre anumite modele, fapt ce-i face atenți la tot ce vorbesc:

a. *Nici A, nici B* (unde A este cuvîntul dat, căruia trebuie să-i găsim antonimul B) [3]. De exemplu:

Dar să fie mîncarea nici rece, nici... (fierbinte)

Are un păr nici lung, nici...

Să vină nici călare, nici...

Nici laie, nici...

b. *Nu A, ci (dar) B*

Muncește nu bogatul, ci...

Să cumperi pîine nu neagră, ci...

Nu munca îl strică pe om, ci...

Să cumperi pește nu congelat, dar... etc.

c. *După A vine B*

După rîs vine...

După ploaie vine...

După bine vine...

După noapte vine... etc.

d. *Și A și B*

Noi muncim la el și vară, și...

S-au adunat și mare, și...,

Și tineri, și... să vadă cele întîmplate

e. *Ba A, ba B*

Veverița aleargă ba în sus, ba...

Moșneagul o luă cu vorba ba într-un fel, ba...

f. *A. B.*

Eu spun una, el... (alta) și așa a trecut toată ziua

Eu la dreapta, el...

Unii aleargă în sus, alții...

Eu alb, el...

j. *Ori A, ori B* (sau A, sau B)

Ori vorbește, ori... (taci)

Sau ieși, sau...

Sau vară, sau... mereu umblă cu cămașa ceea

h. A ori B

Da ori... (ba)? Pleci ori... (vii)? Etc.

Întru consolidarea acestora în limbajul preșcolărilor, a școlărilor mici, pedagogul le cere să alcătuiască cu ele propoziții, să redacteze eseuri, să facă descrieri etc.

5. Inițierea în antonimia cuvintelor polisemantice.

Întrucât antonimele reunesc cuvintele pe baza opunerii semantice, în sistemul lexical al limbii, același cuvânt, exprimând diferite nu-anțe semantice, poate avea diverse antonime. Sensurile pe care le cuprind cuvintele polisemantice pot avea fiecare valoare antonimică. Pentru a percepe mai bine semnificația cuvântului, trebuie să aflăm sensurile lui opuse.

La întrebarea „Ce poate fi proaspăt?”, copiii, de regulă, răspund *pâinea*.

„Astăzi pâinea este proaspătă, dar peste câteva zile va fi...” continuă pedagogul.

Copiii, fiind orientați în depistarea altor substantive, cărora li se potrivește calificativul „proaspăt”, găsesc antonimul îmbinărilor în cauză: *pește proaspăt -congelat, sărat; cămașă proaspătă - murdară; lapte proaspăt - acru* etc. Întru facilitarea lucrului se poate recurge la întrebări suplimentare. De exemplu, *Cămașa murdară este proaspătă? Atunci cum vom spune invers la cămașă proaspătă?*

6. Familiarizarea cu antonimele contextuale (mai fiind numite aproximative sau ocazionale).

În vorbire se întâlnesc și antonime aproximative, adică lexeme

care, conform paradigmei antonimiei, nu-s antonime, dar care în cadrul unui anumit text apar ca unități lexicale opuse ca sens. De pildă, verbul *a ști* are drept antonim *a nu ști*, dar în exemplul *Cine vrea să știe mult, trebuie să doarmă... puțin* are antonimul *a dormi*. În diferite contexte, același verb poate apărea cu alte lexeme opuse: *Vara doarme, iarna fuge* sau *Iarna fuge, vara stă*.

Pentru *dulce* se pot indica mai multe antonime. De pildă, *dulce - sărat*. Mie îmi place brânza *dulce*, dar mamei cea *sărată*.

Dulce - acru. Serviți astăzi must, cât mai este *dulce*, duminică va fi deja *acru*.

Dulce - amar. Nalt cât casa, /Verde ca mătasa; / *Amar* ca fierea, /*Dulce* ca mierea.

Relația este mereu alta, în funcție de opoziția în care s-a fixat în uz și de felul în care vorbitorii au fost interesați de aprecierea referentului. Promptitudinea cu care copiii indică opușii ca sens, găsesc al doilea element al cuplului dovedește că, în mintea lor cuvintele se asociază pe baza unei legături preexistente „actului vorbirii”. În cazul dat, perechile se referă la „gustul” unor alimente.

Formarea abilității de percepere și folosire a antonimelor în vorbire trebuie să constituie unul dintre criteriile de determinare a perfecțiunii comportamentului verbal, a evoluării limbajului.

Referințe:

1. Bidu-Vrînceanu A., Forăscu N., *Modele de structurare semantică*, Timișoara, 1984.
2. Bucă M., Evseev I., *Probleme de semasiologie a limbii române*, Timișoara, 1976.
3. Sîrbu, R., *Antonimia lexicală în limba română*, Timișoara, 1977.
4. Șerban, V., Evseev, I., *Vocabularul românesc contemporan*, Timișoara, 1978.
5. Wald, L., *Antonimele în sistemul lexical // Sistemele limbii*, București, 1970
6. Бережан, С., *Семантическая эквивалентность лексических единиц*, Кишинев, 1973
7. Будагов, Р., *Закон многозначности слова. // Русская речь*, 1972, № 3.
8. Булаховский, Л., *Введение в языкознание*, М., 1953.
9. Новиков, Л., *Антонимия в русском языке*, М., 1973.

11 mai, 2006



Recenzent: *Larisa Cuznețov*,
doctor habilitat în pedagogie,
conferențiar universitar

Sasu Ionel



DEZVOLTAREA SPIRITULUI DE OBSERVARE LA ELEVII MICI PRIN INTERMEDIUL FOTOGRAFIEI

DEVELOPING THE SPIRIT OF OBSERVATION IN PUPILS OF SMALL
AGE THROUGH PHOTOGRAPHY

Lidia STUPACENCO,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Aliona CIORNÎ,

studentă la Facultatea de Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The spirit of observation is a quality of a human personality. It is being formed during the observation activity. The present article focuses on the results of some experiment that aimed at the formation of pupils' observation spirit in the process of their extra curricular activity in the photography class.

Rolul fotografiei în prezent este unul important, întrucât ea e utilizată în multe domenii de activitate a omului. Fotografia este o sursă de comunicare în masă, un purtător de informație. Prin intermediul fotografiei se explorează percepția senzorială a văzului și se dezvoltă spiritul de observare care ne ajută să conștientizăm lumea înconjurătoare și ne dă posibilitatea de a face comparație între realitate și imaginea fotografică.

Fotografia îi atrage și pe copii, provocându-le curiozitatea de a privi lumea înconjurătoare prin obiectiv.

Pe parcursul anului de învățămînt 2004 - 2005 în școala Nr. 15 din municipiul Bălți, studenta Ciornî Aliona a realizat un program de lucru ce avea drept scop dezvoltarea spiritului de observare la elevii clasei a V-a, prin intermediul fotografi-

ei. Programul facultativ cu genericul „Arta fotografică” a fost organizat pe un eșantion de 15 elevi, care s-au înscris benevol la acest program.

Activitatea a demarat cu depistarea nivelului inițial de dezvoltare a spiritului de observare la elevi. Pentru aceasta au fost formate două grupuri de elevi de aceeași vârstă (clasa a V-a) a câte 15 elevi.

Pentru studierea nivelului de dezvoltare a spiritului de observare a fost aplicată metoda elaborată în laboratorul „Instruire și dezvoltare” al Academiei de Științe Pedagogice din fosta URSS, condus de către academicianul L. V. Zankov. Metoda a fost modificată și aprobată în cercetările efectuate de L. Stupacenco, exdoctorandă în laboratorul nominalizat.

Copiilor li s-a propus să descrie și să analizeze două obiecte: o co-

ropișniță (insectă) și o copie a tabloului aparținând pictorului P. Picasso "Fetița și balonul".

Materialul selectat pentru experimentul de constatare este apropiat experienței de viață a copiilor și prezintă interes pentru ei. Probele ofereau posibilități vaste de manifestare a nivelului de dezvoltare a spiritului de observare, atins de elev în procesul observării independente. Întrebările experimentatorului purtau un caracter general.

Proba Nr. 1. În cadrul experimentului individual, elevului i s-a propus să vorbească despre coropișniță. Astfel, i se prezenta insecta (momâie) și i se formula sarcina: *Ai în față o insectă împăiată. Cum se numește ea? Privește-o atent și spune cum arată ea.* În cazul tergiversării răspunsului, sarcina i se repeta.

În timpul răspunsului, elevului nu i se adresau întrebări care să catalizeze descrierea. Răspunsul era aprobat cu enunțuri de încurajare. În timpul desfășurării experimentului, răspunsul elevului era fixat cuvînt cu cuvînt în procesul-verbal. De asemenea, se fixa și comportamentul elevului (dacă manifesta interes sau era distrat etc.). Se fixa timpul consumat pentru răspuns, durata pauzelor, întrebările adresate experimentatorului.

Proba Nr. 2. Elevului i s-a propus să privească atent copia tabloului pictorului Pablo Picasso „Fetița și balonul”. Sarcina formulată era aceeași: *Ai în față o copie a unui tablou. Privește atent și povestește ce reprezintă acest tablou* (denumirea lucrării este acoperită, așa încît nu poate fi citită).

Conform metodicii experimentului au fost elaborate modele-etalon ale descrierii coropișniței și ale copiei tabloului:

Coropișnița.

Este o insectă adultă cu corpul de 50-60 mm lungime. Are 3 perechi de picioare și o pereche de aripi. Picioarele anterioare sînt adaptate pentru săpat cu tibiile lățite. Dorsal insecta este de culoare brună-închisă, iar vertical brună-galbenă. Are abdomenul moale divizat în linii. Spatele din contra este tare și acoperit cu carapace zimțoasă, ca și picioarele anterioare. La înfățișare este asemănătoare cu racul, care la fel are spatele și picioarele acoperite cu o carapace, abdomenul moale și reiat.

Tabloul „Fetița și balonul” (P. Picasso)

În această copie, acțiunea are loc într-un deșert. Pe primul plan este reprezentat un bărbat atlet așezat pe o cutie pătrată, pe care e așternută o bucată de țesătură albastră, care atîrnă în jos pe partea stîngă a cutiei. Atletul se află în partea dreaptă a tabloului. Bărbatul e îmbrăcat într-un maiou de culoare ecru și pantaloni albaștri scurți. Constituția corpului este puternică. Aceasta o dovedesc mușchii relevați de pictor prin contrastul de lumină și umbră. Bărbatul stă cu capul întors spre stînga, în profil, lăsînd impresia că privește cu atenție fetița ce încearcă să balanseze mișcări unghiulare reținîndu-și corpul pe un balon. Pictorul a reprezentat-o pe planul doi, astfel încît piciorul atletului acoperă o parte a piciorului stîng al fetiței.

Fetița e zveltă, are părul scurt și e îmbrăcată într-un maiou de culoare cenușie, cu mîneacă lungă

și pantaloni scurți. Atît maioul, cît și pantalonii scurți pun în valoare silueta fetei. În depărtare, în pustiu, abia se deslușește silueta unei femei cu un copil de mîna. Alături de ei se află un cîine. Femeia pare că se îndreaptă spre calul alb, care încearcă să găsească cîteva fire de iarbă în pustiu nisipos.

În comparație cu proba nr. 1, proba nr. 2 are menirea de a detecta un nivel mai înalt de dezvoltare a spiritului de observare. Din punctul de vedere al redării conținutului, tabloul este alcătuit din cîteva (6) detalii, înlănțuite într-un subiect unic, pătrunderea sensului reproducerii ca fenomen al realității obiective implică prezența unui spirit de observare nu numai analitic, dar și interpretativ, o legătură strînsă între percepere și gîndire.

Analiza răspunsurilor ce descriu reproducerea în cadrul experimentelor individuale a fost realizată prin prisma reflectării de către elev a conținutului fenomenelor zugrăvite și concentrate în subiect. Nu s-au luat în considerație răspunsurile de caracterizare a pînzei ca operă de artă plastică și aprecierea mijloacelor ei plastice.

Prezentăm rezultatele primei probe: observarea insectei.

Răspunsurile elevilor au fost comparate cu etalonul conform următorilor indici:

- Complexitatea receptării părților și a calităților obiectului corespunzător sarcinii propuse;
- Meticulozitatea analizei, priceperea de a observa componenții mai puțin distinctivi;
- Varietatea observării;

- Conștientizarea (interpretarea conștientă a celor receptate prin prisma conștiinței dobîndite, prin prisma experienței acumulate);
- Materializarea pornirii interioare spre activitatea de observare.

Efectuînd observări asupra obiectelor în cadrul experiențelor individuale (însărcinarea 1), elevii caracterizează obiectul în ansamblu, deseori deosebind și descriind părțile lui componente (capul, abdomenul, părțile corpului), coloratura, însă nu țin cont de un plan întocmit al descrierii făcute.

Efectuînd caracterizarea insectei în cadrul experiențelor individuale, elevii manifestau un relativ activism în comportări. La început, unii elevi se apropiau cu îngrijorare și cu puțină frică de insectă, alții - zîmbeau, din care motiv se putea deduce că această insectă le suscită interes mai mult elevilor de la oraș.

Elevii testați au dat dovadă de nivele diferite de observare. Iată, bunăoară, răspunsul unei eleve cu un nivel înalt de observare.

Proba 1.

Teslea Tatiana: *Coropișnița se aseamnă cu scorpionul. Are formă alungită. Lăbuțele din față se aseamnă cu niște picioare zimțate cu care sapă și taie rădăcinile și cartofii. Are aripi, însă nu le folosește des. Are o carapace pe spate și pe cap, ce ne creează impresia că are caschetă. Are patru mustăcioare cu care pipăie și sesizează hrana. Abdomenul e moale (întoarce coropișnița pe spate) și e divizat în cîteva segmente de culoare mai deschisă decât spatele. Privind coropișnița întoarsă, putem observa picioarele din față puternice și zimțate, asociindu-le astfel cu foarfecile*

racului. Posibil picioarele anterioare îi mai servesc drept aghăţătoare. Cu ajutorul lor ea se poate mişca uşor şi repede. Consider că coropişniţa este o insectă dăunătoare, deoarece provoacă foarte multe daune răsadelor de primăvară şi toamnă, distrugând legumele, precum cartofii, morcovii, sfecla roşie şi cea de zahăr etc.

Durata acestui răspuns a fost de 4 min. 45 sec. Răspunsul conţine un număr mare de raţionamente despre aspectul exterior al insectei, o explicaţie detaliată cu comparaţii şi stabilirea legăturilor cu obiecte, insecte, crustacee asemănătoare. Se încearcă a se face generalizări.

Procesul-verbal al elevului cu nivelul de observare mediu.

Sazonov Alina: *Coropişniţa are 2 antene la codiţă. Are 4 lăbuţe, parcă ar sări ca un greieraş. Pe lăbuţe are nişte ace ascuţite. Are o carapace groasă pe spate, iar abdomenul moale, de culoare deschisă. De la cap pornesc două rânduri de aripi. Deci ea poate zbura. Are rândul doi de picioare ascuţite la capete. Capul se aseamănă cu capul racului, la fel şi mustaţa. Pe cap are carapace tare. Picioarele îmi amintesc de picioarele ursului (întoarce insecta cu abdomenul în sus). În regiunea cavităţii bucale are nişte lăbuţe. Corpul este divizat ca la om: capul, corpul şi picioarele. Cu lăbuţele din cavitatea bucală, probabil, poate muşca pe cineva. Are lăbuţele îndoită ca la toate insectele. Aici (arată între regiunea capului şi cea a abdomenului) are o formă deosebită ce ne permite să ne imaginăm gâtul insectei. „Coropida” (denumirea incorectă) se hrăneşte în grădinile oamenilor cu cartofi, morcovi, roşii şi alte legume. Oamenii depun eforturi pentru a extermina aceşti dăunători.*

Durata acestui răspuns este de 5 minute. Răspunsul nu conţine un plan de descriere a insectei. Se încearcă a se face o generalizare, dar se sustrage de la o parte a corpului a insectei la alta, apoi se revine pentru a completa. Numărul raţionamentelor este mai redus, durata timpului consumat pentru răspuns mai lungă. Nu se denumeşte corect insecta.

Procesul-verbal al elevului cu nivel de observare inferior.

Mareto Robert: *Are corpul moale (nu a reţinut cum se numeşte insecta), doar spinarea tare. Mai are două mustăţi mari şi două codiţe. Interesant pentru ce? Cu lăbuţele, asemănătoare cu lopăţelele (arată la lăbuţele din faţă) sapă găuri şi canale prin sol. Ea este otrăvitoare, păsările domestice nu trebuie să le mănânce. Ea este o insectă dăunătoare, dar şi folositoare, în acelaşi timp, fiind utilizată ca materie primă pentru prepararea medicamentelor. Ridică mâna mai sus, apoi priveşte atent insecta şi întreabă: Ea are aripi? Lîngă cavitatea bucală are nişte degete. O mişcă întorcând-o când pe abdomen, când pe spate.*

Aşadar, răspunsul conţine numărul necesar de raţionamente, însă fără un plan de analiză, fără a se realiza anumite comparaţii şi a se stabili legăturile dintre insectă şi mediu. La sfârşitul analizei nu se fac generalizări. Durata răspunsului este de 3 min. Se sustrage adesea, mult timp o analizează, se joacă.

Proba 2.

Spiritul de observare la etapa incipientă este la un nivel înalt.

Procesul-verbal al elevei clasei a 5-a Covalciuc Alina: *În reproducerea lui Pablo Picasso „Fetiţa şi balonul” pe*

primul plan, în colțul din dreapta, observăm un bărbat de statură înaltă, așezat pe un cub, ce e acoperit cu o bucată de țesătură albastră. Bărbatul este reprezentat cu spatele spre noi, îmbrăcat în haine ușoare de sportiv: șorturi și maiou. Are capul întors spre fetița ce balansează pe un balon. Fetița se află pe planul doi, deci este în urma bărbatului și, respectiv, e de dimensiuni mai mici. Are o siluetă frumoasă și e îmbrăcată în haine mulate. În depărtare putem percepe siluetele unei femei cu un copil în brațe, un câine, ce se învâрте în jurul lor, iar nu departe de ei paște un cal, căutând iarba uscată printre pietrele deșertului. Cerul posomorât acoperă pustiul. La o primă analiză a reproducerii, se relevă o zi mohorâtă a unei trupe de artiști, care încearcă să nu-și piardă încrederea în ziua de mâine, continuând să facă repetiție. Judecând după vestimentația actorilor, consemnăm că acțiunea are loc vara.

Răspunsul a durat 3 minute 48 secunde. Eleva a recunoscut reproducerea. Expunerea a fost bine structurată, a decurs fără reticențe. Analiza a început cu primul plan al reproducerii, apoi s-a trecut treptat la cele din urmă. Astfel, eleva face o analiză a fiecărui detaliu în parte, apoi îi reușește o generalizare a tabloului în ansamblu.

Procesul-verbal al elevei Sazonov Alina cu nivelul de observare mediu: În tabloul „Fetița și balonul” (eleva nu are certitudinea că a rostit corect denumirea tabloului), pictorul repartizează subiectele în câteva planuri, în funcție de care alege dimensiunile obiectelor: mai mari (în prim plan) pînă la foarte mici. După o pauză de meditație, completează: În depărtare pictorul a reprezentat o familie și niște

animale. Împrejur sunt flori (se oprește, arată). Fața bărbatului nu se vede, căci o privește pe fetița ce are o siluetă zveltă. Ea dansează pe balon. Ambii sunt desculți. Au părul scurt (arată). În depărtare se văd dealuri, iarba verde cu flori de culoare roz.

Răspunsul a durat 4 min. 20 sec. Tabloul a fost recunoscut de către elevă intuitiv, după personaje, însă n-a fost recunoscut pictorul. Răspunsul a fost cu reticențe. S-au făcut încercări de a analiza reproducerea după plan, de la care însă s-a abătut. La fel s-au făcut câteva încercări de generalizare, care, de asemenea, au eșuat.

Procesul-verbal al elevei Starajuc Ana cu nivelul de observare inferior: În reproducere putem observa un câmp, mai bine zis o pajiște, un atlet așezat pe cub. Alături o fetiță ce se pregătește pentru întreceri sportive. Ea dansează, mișcându-și corpul pe balon (se oprește). În depărtare se văd soția bărbatului, care are un copil în brațe și unul alături. Pictorul a folosit culoarea verde, albăstră și ecru, pentru a reda cerul (se gândește), dar spre mijlocul tabloului, unde stă bărbatul pe cub, dominantă e culoarea maro. Cubul este de culoare albastră și albă. (După o lungă pauză, adaugă) Bărbatul antrenează fetița.

Răspunsul a durat 3 min. 02 sec. Un răspuns incomplet cu descrierea parțială a detaliilor din reproducere. Nu cunoaște nici denumirea tabloului și nici pictorul. Face multe pauze, se sustrage, se abate de la gândul început. Răspunsul nu este structurat, nu conține generalizări și o analiză a detaliilor din tablou.

În rezultatul experimentului de constatare am obținut urmă-

toarele date: (Tabelul 1)

Tabelul 1. Nivelul spiritului de observare la etapa incipientă în grupul A și grupul B

Nivelul	Grupul A, în %		Grupul B, în %	
	Proba 1	Proba 2	Proba 1	Proba 2
Superior	13	20	20	20
Mediu	47	53	47	60
Inferior	40	27	33	20

Conform datelor obținute, constatăm că nivelul de observare la ambele grupe este unul relativ, deci datele, în parametrii lor generali, nu diferă mult.

Experimentul formativ va fi promovat cu elevii din grupul A.

Obținând rezultatele experimentului de constatare a nivelului inițial al spiritului de observare la elevi, în continuare a fost realizat programul facultativului „Arta fotografică”-17 ore. Fiecare oră conținea forme și metode prin care elevii grupei „A” și-au exercitat observarea. În program au fost incluse temele propuse de elevi și informația pregătită de ei în cadrul orelor facultative.

Obiectivele generale ale cursului facultativ au fost următoarele:

Cunoștințe:

- stăpânirea terminologiei specifice artei fotografice;
- cunoașterea elementară a modalităților de organizare a foto-compoziției;
- cunoașterea datelor istorice și a numelor măștrilor fotografi universali;

Atitudini:

- formarea necesității de evaluare prin intermediul artei fotografice;
- perfecționarea continuă și completarea cunoștințelor în ce privește arta fotografică prin acumularea de informație și practica de lucru;
- formarea gustului estetic;
- educarea respectului față de creația măștrilor fotografi.

Programul cuprinde o schemă din cinci rubrici.

Tipurile de activități didactice care au fost organizate în procesul de predare / învățare sunt:

1. informarea;
2. consolidarea;
3. aplicarea;
4. crearea.

Informarea - activitate primară ce stă la baza procesului educațional și artistic și are ca scop asimilarea informațiilor de către elevi sub diverse forme: povestirea, demonstrarea, vizionarea fotografiilor.

Consolidarea - desfășurarea procesului de asimilare de către elevi a noțiunilor teoretice prin activități practice (exersări) în scopul formării anumitelor competențe în domeniile

psihomotor, cognitiv și afectiv prin însușirea aspectelor funcționale ale limbajului fotografic, a structurilor compoziționale, dezvoltarea spiritului de observare și formarea motivației.

Aplicarea – organizarea procesului de predare / învățare cu scopul de a forma competențe de a aplica cunoștințele în activitatea practică de producere a cadrelor fotografice și de a realiza comunicarea artistică verbală (receptarea și înțelegerea imaginii fotografiate).

Crearea – activitate de organizare a condițiilor favorabile pentru creația artistică a fotografiilor de către elevi, formarea competențelor de creare a compozițiilor fotografice. Organizarea mini expozițiilor de lucrări fotografice ce condiționează valorificarea creației copiilor.

În ultima rubrică a programului – *evaluarea* – se relevă cunoștințele

ce vor fi evaluate la elevi pe parcursul procesului de învățământ. Evaluarea urmărește progresul copiilor în domeniul fotografiei la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini ce formează spiritul de observare. Au fost aplicate evaluări de tipul: inițială, curentă (formativă) și sumativă. Rolul cel mai important i-a revenit evaluării formative.

În procesul instructiv –educativ evaluarea curentă a fost efectuată cu ajutorul calificativelor: „bine”, „foarte bine”, „rău” ș. a., prin încurajare și laudă. În situațiile de concurs, copiii au fost motivați cu o frunză din copacul cunoștințelor (un panou-copac cu frunze lipite). Frunzele se păstrau, completând numărul lor cu altele pe parcursul orelor, astfel, spre sfârșitul facultativului, să se poată face o autoapreciere sumativă prin confecționarea unui copăcel al cunoștințelor individuale.



Prezentăm în continuare programul pentru cursul facultativ.

Obiective și referințe	Conținutul tematic	Eșalonarea în timp		Activități de învățare	Evaluare
		Nr. ore	Data		
<p>I. Să perceapă fotografia ca formă de artă. 1.Să cunoască date istorice. 2.Să perceapă afectiv arta fotografică. 3. Să-și formeze atitudine pozitivă față de creația măștrilor fotografi. 4.Să perceapă specificul genurilor fotografice în diverse lucrări.</p> <p>II. Să înțeleagă principiile de organizare a foto-compoziției. 1. Să posede cunoștințe la nivel elementar despre construcția aparatului foto. 2. Să înțeleagă rolul peliculei la momentul oportun pentru</p>	<p>I. Introducere 1.Fotografia alături de celelalte arte și meserii; - Fotografia și lumea de ieri; - Date istorice; - Specificul artei fotografice; - Artiștii începutului, măștri și capodopere; - Genurile fotografice.</p> <p>II. Foto-compoziția 1.Mijloacele materiale tehnice: - Aparatul fotografic, varietatea; - Obiective și accesorii; - Pelicula - varietatea; - Hârtia, dimensiunile.</p>	2	01.12.04 07.12.04	<p>Jocuri didactice „Mingea fierbinte”, „Nu vreau să mă laud, dar...”, „Bulgărel de zăpadă”, „Diagrama Venn”, „Acrostic”. Prelegere, conversații, brainstorming, studierea literaturii suplimentare.</p>	<p>Efectuarea unei prezentări personale. Prezentarea genurilor artei plastice, compararea lor cu genurile artei fotografice.</p>
		1 1	14.12.04 21.12.04	<p>Analiza construcției aparatului foto. Observări, conversații. Proiectarea unui aparat imaginar,</p>	<p>Efectuarea amănunțită a analizei aparatului clasic. Cunoașterea variațiilor de aparate foto și pelicule. Depistarea diferențelor dintre fotografii cu diferite pelicule. Cu-</p>

<p>leze formele cu spațiul încadrării. 2. Să analizeze modalitățile de transformare în cadru a iluziei optice. 3. Să aplice principiile staticii și dinamicii în organizarea cadrului. 4. Să aprecieze valoarea artistică a fotocompoziției.</p>		1		<p>versații. Discuții: analiza, compararea procedurilor artistice utilizate în fotografii sau pe reproduceri. Activități individuale și în grup: - Încadrarea, utilizând diverse mijloace plastice; - Observarea simetriei și dinamicii în lumea înconjurătoare</p>	<p>dinamica. Să argumenteze oral, liber cadrele efectuate. Să prezinte încadrările ale mijloacelor artistice.</p>
<p>III. Să-și formeze competențe primare de reprezentare a structurilor și fenomenelor din natură.</p>	<p>III. Structuri și fenomene ale naturii. 1. Genurile artei fotografice. 1.1. Portretul - de studiu - instantaneu - de copil - de grup 1.2. Peisajul - Peisajul natural; - Anotimpurile: · primăvara · vara · toamna · iarna - Peisajul și mediul geografic: · munții · șesurile · dealurile · râul · orașul și străzile - Peisaje mixte 1.3. Foto-</p>	2 1 1 1	01.03.05	<p>- Observarea simetriei și dinamicii în lumea înconjurătoare - Argumentarea propriilor viziuni în alcătuirea cadrului. Excursii în natură.</p>	<p>Prezentarea efectivă a lucrului în grup, individual sau perechi. Capacitatea de a-și argumenta răspunsul. Prezentarea calitativă a fotoreportajelor, a eseurilor și altor genuri fotografice.</p>
<p>1. Să cunoască genurile fotografice. 2. Să deosebească genurile de artă după particularități. 3. Să prezinte în lucrările sale diverse genuri. 4. Să perceapă mesajul artistic al fotocom-</p>		1	15.03.05 19.03.05 22.03.05 29.03.05 05.04.05	<p>Activități: - Lucru în grup - Lucru în perechi - Lucru individual. Analiză, comparare, situații de problemă, exersări de observare a lumii de pe</p>	

- activitatea independentă a elevilor pe teren în căutarea temelor pentru eseu;
- activitatea care antrenează toți elevii;
- activități diferențiale pe echipe;
- fixarea și consolidarea priceperilor prin activități practice;
- lecții de confecționare a materialului didactic.

♦ **Lecția de verificare și evaluare a rezultatelor cursului:**

- lecții prin chestionarea orală;
- lecții de verificare prin aplicarea practică;
- lecții de analiză a cadrelor fotografice efectuate.

♦ **Lecția mixtă (combinată).**

Este tipul de lecții cu structură complexă și multiplă, care prevede realizarea tuturor actelor și a etapelor didactice, însă în proporții diferi-

te, acordând rolul și ponderea cea mai mare comunicării cunoștințelor și dirijării învățării.

Cursul, în general, a fost bazat pe observare.

Studiind amănunțit literatura tematică, pentru fiecare oră au fost elaborate proiecte didactice desfășurate.

Aceste proiecte au următoarea structură:

1. Data;
2. Subiectul temei;
3. Tipul lecției;
4. Obiectivele operaționale (prin enumerarea O_1, O_2, \dots, O_n);
5. Strategiile didactice:
 - metode și tehnici;
 - materiale utilizate;
 - tipuri de evaluări.
6. Bibliografia.

Scenariul lecției conține 5 rubrici.

Etapele lecției	Activitatea profesorului și a elevului	Obiective	Metode Mijloace	Evaluare
-----------------	--	-----------	-----------------	----------

Pentru a facilita munca, în proiectarea didactică s-au concretizat câteva lucruri:

1. Ce voi face = obiectivele operaționale:
 - Informative - cunoștințe (ce va ști elevul);
 - Formative - capacități (ce va ști să facă elevul);
 - Afective - atitudini (cum va ști să facă elevul).
2. Cum voi face = strategiile educaționale (metode și tehnici);
3. Cu ce voi face = resursele educaționale, materialele utilizate;

4. Cum voi ști dacă s-au realizat obiectivele = sistemul de evaluare.

Conform scenariului lecției, rubrica 1 „Evenimentul instrucțional” a cuprins următoarele etape:

1. Captarea atenției;
2. Anunțarea obiectivelor;
3. Actualizarea cunoștințelor, recapitularea conținutului, în conformitate cu planul tematic și, concomitent, elaborarea unei scheme de sinteză a datelor esențiale;

4. Prezentarea sarcinilor, a situațiilor de învățare;
5. Dirijarea învățării;
6. Obținerea performanțelor și asigurarea conexiunii inverse (feedback);
7. Tema pentru acasă;

Evenimentele instructionale, odată declanșate în timpul orei, și-au păstrat efectul până la sfârșitul lecției. Succesiunea evenimentelor instructionale, în dependență de tipul lecției, au asigurat un cumul progresiv de motivație a învățării.

Structura lecției, după cum am menționat mai sus, depinde de activitatea didactică dominantă – informativă, de consolidare, de verificare, creativă ș.a. Așadar, dacă domină aspectul informativ al activității, structura lecției e analogică cu structura lecțiilor teoretice la disciplinele de învățământ, în același timp ocupațiile cu folosirea cunoștințelor prin activitatea după structură tangentează cu lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor.

La lecțiile de artă fotografică sunt implicate mai mult analiza însăși a cadrelor fotografice. Deci în predare s-a recurs la un complex de metode: verbale, practice și ilustrative.

Partea ilustrativă, analiza cadrelor fotografice au avut un rol deosebit în dezvoltarea spiritului de observare la elevi.

Partea practică conține efectuarea individuală de către elevi a fotografiilor de diferite genuri.

Evaluarea cadrelor fotografice efectuate de copii s-a realizat după câteva criterii:

1. Realizarea temei instructive

2. Reflectarea subiectului
3. Fotocompoziția (organizarea formelor în spațiul fotografic)
4. Corespunderea denumirii subiectului cu reflectarea
5. Atitudinea individuală creativă.

Tema studiată de noi conform programei a fost „Introducerea în arta fotografică”. Ea conține, în primul rând, date istorice, informație despre actualitatea fotografiei, numele renumiților maestri ai artei fotografice universale, informații generale despre genurile artei fotografice.

Obiectivele operaționale ale lecției sunt:

- să cunoască apariția cuvântului *artă* și *artist* și etimologia lor;
- să identifice similitudini și distincții între arta plastică și fotografie;
- să cunoască cele mai importante date istorice privind apariția fotografiei;
- să cunoască nume ale maestrilor din domeniul fotografiei;
- să elaboreze un „acrostih” cu unitatea lexicală *fotografie*;
- să-și afirme prin jocul de prezentare calitățile personale;
- să dezvolte curajul de a se manifesta în fața grupului;
- să memorizeze genurile artei plastice;
- să revadă scenariul lecției după puncte, înscriindu-le în agenda lecției;
- să elaboreze un plan scurt al orelor facultative.

Tipul lecției *introducere* – de asimilare a cunoștințelor.

Strategiile didactice. Au fost folosite tehnicile și formele înscrise în

planul de perspectivă, materialele: poster, ilustrațiile capodoperelor maștrilor din cartea lui Nic Hancu „Să învățăm fotografia de la maștri”, acuarelă, pensule, machete.

Tipurile de evaluări: orală, inițială, individuală, în colectiv.

Durata primei teme este de 90 de minute. Promovată în 2 ore. Prima lecție a avut loc pe data de 1 decembrie anul 2004. Ea a conținut mai multe activități de cunoaștere a scopului și a programei cursului. Scenariul lecției a început, în primul rând, cu jocuri de „spargere a gheții” și jocuri de cunoaștere, care au facilitat încadrarea copiilor în activitate.

La primul joc didactic, „Mînea fierbinte”, copiii si-au prezentat numele, prenumele, cum ar dori să fie numiți la aceste ore, hobby-ul, obiectul și culoarea preferată.

Nu întâmplător copiii au numit culorile preferate, care îi caracterizează, iar pedagogul pe o foaie a depus culorile numite de copii în acuarelă. Astfel s-a obținut un curcubeu al clasei, actualizând jocul didactic cu unitățile lexicale. Fiecare

copil e o individualitate, precum ne demonstrează mulțimea de culori unite într-un singur curcubeu, deci și scopul care îi unește pe toți copiii, ce au păreri și caractere diferite, va fi unul: de a cunoaște ceea ce ne interesează despre fotografie.

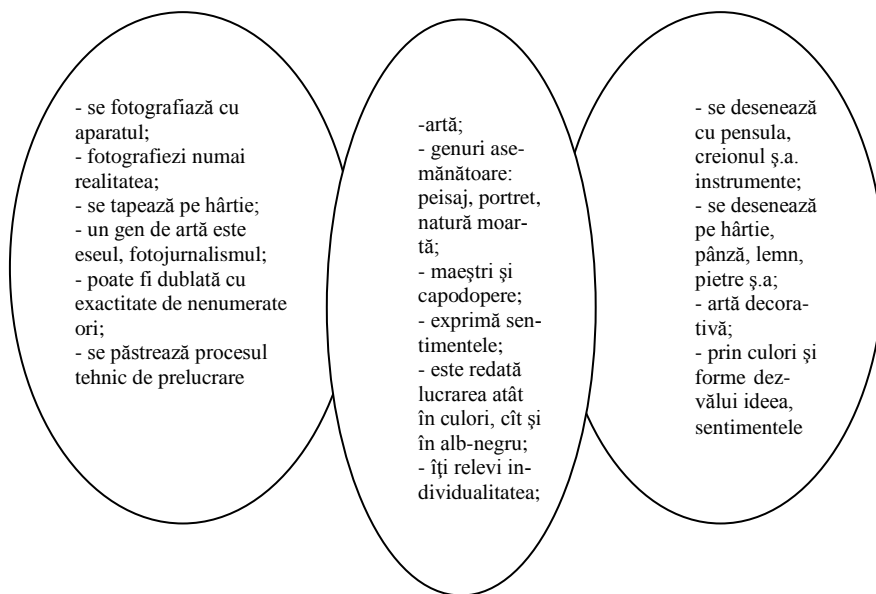
În jocul „Nu vreau să mă laud, dar ...”, copiii au venit cu argumente informative despre fotografie, astfel depistând nivelul inițial al cunoștințelor în domeniu. Efectuând, totodată, un program prescurtat și o prezentare a informației ce o vor studia amănunțit la ore.

Activitatea pedagogului și a elevului:

Înscrie pe poster cuvintele-cheie din argumentele invocate de către elevi:

- istoria
- aparatul fotografic
- clasificarea aparatelor de fotografiat
- hârtia
- pelicula
- laboratorul
- portretul, utilajele, lumina
- peisajul
- reportajul sportiv.

Fiecare elev începe prezentarea informației cu unitățile propuse de pedagog:



- se fotografiază cu aparatul;
 - fotografiezi numai realitatea;
 - se tapează pe hârtie;
 - un gen de artă este eseul, fotojurnalismul;
 - poate fi dublată cu exactitate de nenumerate ori;
 - se păstrează procesul tehnic de prelucrare

-artă;
 - genuri asemănătoare: peisaj, portret, natură moartă;
 - maeștri și capodopere;
 - exprimă sentimentele;
 - este redată lucrarea atât în culori, cât și în alb-negru;
 - îți relevă individualitatea;

- se desenează cu pensula, creionul ș.a. instrumente;
 - se desenează pe hârtie, pânză, lemn, pietre ș.a;
 - artă decorativă;
 - prin culori și forme dezvoltă ideea, sentimentele

Nu vreau să mă laud, dar știu că...

- ✓ fotografia a apărut în Anglia;
- ✓ există diverse aparate de fotografiat: *Kodak, Polaroid, Canon* ș.a.
- ✓ există aparate de fotografiat ce filmează sub apă, în cosmos;
- ✓ fotografiile se imprimă pe hârtie *Kodak*;
- ✓ există pelicule pe care putem fotografia numai ziua, iar pe altele - numai noaptea
- ✓ putem realiza fotografii numai în laboratoare speciale;
- ✓ sunt locuri speciale unde se fac fotografii pentru documente.

Diagrama a fost efectuată în caiete și la tablă, iar, în ce privește locurile rămase libere, elevilor li s-a propus să le completeze pe parcursul orelor de artă fotografică.

Elevii au revizuit informația pe parcursul a două lecții foarte activ, făcând însemnări în agenda lecției:

1. „Mingea fierbinte” (elevii își exprimă sentimentele ce le-au încercat în momentul prezentării);
2. „Nu vreau să mă laud, dar ...” (expunem ce s-a efectuat la această etapă);
3. Înscrierea argumentelor pe poster (expun părerea dacă e bine că li s-au prezentat o miniprogramă ? Ce așteptări au de la acest curs?);
4. Semnificația cuvintelor „artă” și „artist” (revizuiesc informația);
 - ✓ am fotografiat singur munții;
 - ✓ l-am fotografiat pe tata când juca fotbal ș.a.

Argumentele prezentate de către elevi demonstrează că ei cunosc câte ceva în domeniul fotografiei. În funcție de cunoștințele posedate de elevi, se va elabora programa cursului. Copiii au participat la asaltul de idei (oral), unde au explicat, din punctul lor de vedere, semnificația cuvintelor „artă” și artist”.

„Artă”

„Artist”

- o meserie;
 - totul ce ne înconjoară;
 - ceva frumos;
 - creat de oameni;
 - redarea sentimentelor trăite de om;
 - o bogăție națională;
 - rezultatul creativității omului.
- meșter;
 - un om de creație;
 - om de cultură;
 - om talentat într-un domeniu;
 - exprimă sentimentele prin creația sa, prin artă; creația sa, prin artă;
 - om foarte sensibil, creativ;
 - om în permanentă căutare a frumosului;
 - om inspirat, impresionat.

În baza ideilor prezentate, pedagogul face o scurtă prelegere.

Unitatea lexicală *artă* face parte din aceeași familie lexicală cu cea de *artist*. Ceea ce ne dovedește faptul că fără artist nu poate exista arta, iar fără rezultate – artă, nu va exista artistul. Pentru a avea ceva, artistul este permanent în căutare. Marele Picasso a combinat o șa cu un ghidon de la bicicletă și a „creat” o operă de artă, intitulând-o *Cap de taur* (Anexa 2).

Copiii la lecția de artă plastică au făcut cunoștință cu genurile artei plastice, au încercat, împreună cu pedagogul, să le revizuiască și să le compare cu cele ale artei fotografice. Deosebiri și comparațiile dintre arta plastică și arta fotografică au fost înscrise în diagrama Venn.

Din lipsă de spațiu, vom prezenta doar rezultatele obținute în urma experimentului de control.

La sfârșitul cursului facultativ cu genericul *Arta fotografică* s-a efectuat experimentul de control. Acest experiment a avut scopul de a depista nivelul de dezvoltare a cunoștințelor și a spiritului de observare, obținut de către elevi după promovarea orelor programului și conștientizarea materia-lului.

În urma activităților promovate, s-a stabilit că prin obiectivele de învățare care au fost propuse, elevii și-au dezvoltat spiritul de observare, competențele, atitudinile pozitive și motivația.

Investigațiile ulterioare privind însușirea materialului propus a scos în evidență că majoritatea elevilor sunt foarte asemănători din punctul de vedere al capacității de învățare.

Ansamblul de cunoștințe și capacități ale elevilor, obținut în urma orelor facultative, poate fi reprezentat ca o dependență lineară în funcție de procesul de cunoștințe.

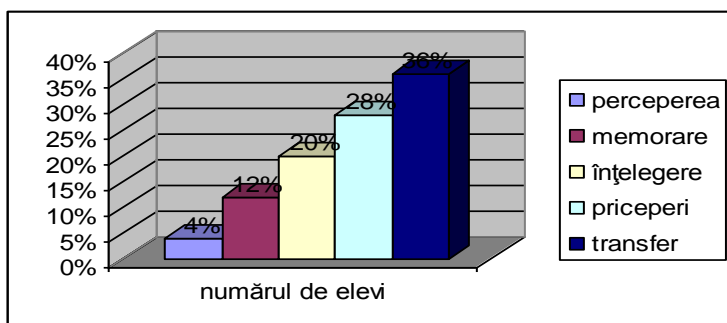
Nivelul de învățare deplină însumează I (perceperea)+II (memorie)+III (înțelegere)+ IV (formarea de capacități, priceperi, deprinderi)+V (aplicare, transfer)=100%. Raportul dintre componentele învățării depline se prezintă ca 1:3:5:7:9, atunci-1+3+5+7+9=25. Astfel, cota-parte pentru fiecare nivel este următoarea : I-4%, II-12%, II-20%, V-36%.

Competențele dobândite pe parcursul activităților:

1. Observarea;
2. Cooperarea;
3. Munca în colectiv;
4. Comunicarea;
5. Luarea deciziilor;

6. Obținerea și utilizarea informației;

7. Organizarea propriilor încadrări.



În studierea atitudinilor valorice ale spiritului de observare, am implicat diverse metode: observațiile directe și indirecte, convorbirile, grila de evaluare, probele-aplicații, chestionarele de opinie, discuțiile, eseurile, lista de control, referatul, portofoliul etc.

Grila de evaluare / auto-evaluarea - un instrument de evaluare care permite înregistrarea progresului elevului.

Lista de control / verificare - un instrument de evaluare simplu, prin care evaluatorul identifică prezența sau lipsa unei caracteristici date la cel evaluat.

Chestionarul - instrument de evaluare / autoevaluarea reprezintă o listă de întrebări scrise, întocmită în scopul investigației atitudinilor, opiniilor, ariilor de cunoștințe ale elevului.

Testul - instrument al metodei experimentale, folosit cu precădere în investigațiile cu caracter aplicativ ale pedagogiei (testul pedagogic).

Portofoliul - instrument de evaluare complex, care integrează rezultatele aplicării diverselor in-

strumente și tehnici de evaluare, constituind o „carte de vizită” a elevului. Conține mostre și produse ale activității de învățare a elevului, materiale informaționale provenind din diferite surse care, după o analiză pertinentă, sunt folosite pentru aprecierea cantitativă și calitativă a nivelului de instruire, dezvoltare și educație a elevului pentru reglarea procesului didactic / educativ.

Pentru efectuarea experimentului de control s-au pregătit două probe asemănătoare cu probele experimentului de constatare. Experimentul a fost promovat în grupa A - grupa experimentală și grupa B - grupa formată pentru compararea datelor, constituite din 15 elevi.

Pentru proba a doua a fost luată ca model fotografia efectuată de A. Calamanciuc „Prietenii”.

Elevii trebuiau să facă o analiză amplă din toate punctele de vedere: tipul de hârtie, dimensiunea, genul, descrierea amănunțită după un plan, iluminarea, greșelile, compararea, generalizarea.

Răspunsurile elevilor au fost înscrise și comparate cu etalonul alcă-

tuit din timp, după indicii din experimentul de constatare.

Analiza - model:

Este o fotografie de dimensiunea 10x15, tapată pe hârtie *Kodac-carton*. În fotografie este reprezentat portretul de grup constituit din patru copii, pe fonul unei străzi înverzite. După cum vedem, copiii au vestimentație de vară. Natura din jur e plină de verdeață. De aici rezultă că a fost filmat vara. Copiii sunt amplasați lângă un mestecăn tânăr, dar destul de înalt. Grupul e compus (de la stânga spre dreapta) dintr-un băiețel care e cel mai mic și mai josuț din grup. El este îmbrăcat în maiou alb cu imprimeuri în regiunea abdomenului, cu mâneca scurtă de culoare roșie, șorturi bleu. El este ținut de mână de fetița de alături. Ambii se află în câmpul luminii solare. Fetița este aproape cu două capuri mai înaltă decât băiețelul și e îmbrăcată într-un costumăș de vară - maiou fără mâneci, avînd imprimat desenul unei fetițe cu bondiță pe abdomen, flori decorative din aceeași țesătură cu un nasture roșu în mijloc, pe fiecare umăr, șorturile scurte. Fetița are părul blond, strîns la spate. Băiatul însă are părul castaniu. Fetița blondă ține de mână o altă fetiță, puțin mai înaltă, cu părul închis, lăsat pe spate, îmbrăcată în maiou bej, fără mâneci, cu imprimeu de culoare roșie și albastră, asemănător cu o minge, cu dantelă lată, albastră în jurul mijlocului, slip de culoarea maioului. Ținutele fetelor se deosebesc radical. Fetița blondă are o ținută încrezută (relevantă, în acest sens, e poziția picioarelor la nivelul umerilor și faptul că anume ea -a apucat și pe băiat, și pe cealaltă fetiță de

mână. Ținuta fetiței brunete este neîncrezută, are picioarele lipite la genunchi, puțin aplecată, de parcă s-ar rușina de înălțimea ei naturală. Ea ține în mână o floare roșie. Din cauza iluminării neadecvate, acești doi copii se deslușesc cu dificultate, iar floarea pare a fi un bujor. Ultimul băiețel din grup este îmbrăcat într-o pereche de pantaloni închiși și o cămașă albastră cu mâneci lungi și guler roșu. Sub ea se întrevede un maiou alb. De fapt, bujorul îi acoperă o parte din față, de aceea nu putem afirma cu certitudine dacă e băiețel sau e o fetiță în haine de băiat.

Încadrarea copiilor nu este reușită, deoarece centrul compozițional este amplasat prea mult spre dreapta, adăugându-i greutate mașina albastră, aflată în urma copacului (la marginea fotografiei). În partea stângă putem observa, după iarba verde, un drum asfaltat și un magazin ce abia se observă după copacii tineri de mestecăn. Pe acoperișul magazinului observăm un panou pentru publicitate *Coca Cola*. Puțin mai în urmă se deslușește un chioșc cu inscripții abia vizibile. Cerul senin ne prognozează o zi de vară călduroasă și fără precipitații.

Deci, în general, este o poză a unei zile obișnuite pentru cîțiva prieteni nedespărțiți, cu iluminare incorectă a grupului. Nu s-a ținut cont nici de structura compozițională a fotografiei.

La prima probă s-a analizat aceeași insectă împăiată - coropișnița. Elevii din ambele grupe au descris-o cu ușurință. Deosebirea răspunsurilor elevilor din grupa experimentală constă în expunerea unui număr mai

mare de detalii, mai amănunțit și fără abateri.

Răspunsul elevilor din grupa experimentală a conținut mai multe comparații, făcându-se legătură cu alte obiecte sau insecte.

Răspunsurile elevilor au fost comparate cu răspunsurile de la experimentul de constatare pentru a depista schimbarea nivelului de observare a elevilor.

După realizarea acestei comparații s-a observat că rezultatele grupei B sunt la un nivel puțin mai înalt decât la etapa incipientă. Așadar, abilitățile de observare s-au dezvoltat.

În urma evaluărilor efectuate pe tot parcursul orelor facultative, elevii au fost apreciați după următoarele niveluri aplicate în tabelul 2.

Tabelul 2. Nivelul cunoștințelor la etapa finală la grupa A și grupa B de elevi.

Nivelul	Grupa A,%		Grupa B,%	
	Proba 1	Proba 2	Proba 1	Proba 2
Superior	60	73	33	40
Mediu	27	20	40	47
Inferior	13	7	27	13

Concluzii: După programul formativ, subiecții eșantionului experimental au înregistrat diferențe semnificative pe scala observărilor, pe când în cel de control, situația s-a schimbat radical. Rezultatele obținute demonstrează o dinamică pozitivă a competențelor de cunoaștere aplicare-integrare și a atitudinilor valorice cu privire la spiritul de observare, de la

gradul inițial / minim la cel final / maxim.

Rezultatele denotă și faptul că elevii care au participat la programul formativ nominativ sunt, în mare măsură, deschiși pentru a recepționa noul, pentru a participa la acțiuni practice, acțiuni care ar contribui la optimizarea spiritului de observare și a gândirii logice.

Referințe:

1. *Arta fotografică. Curriculum școlar pentru clasele a V-IX.* Chișinău: Ed. Cartier SRL, 2000.
2. Comănescu, S. *Drumețind cu aparatul fotografic.* București: Ed. C.N.F.S., 1968.
3. Hanu, Nic. *Fotografia și aparatele fotografice Orizont.* București: Ed. Tehnica, 1983.
4. Hanu, Nic. *Să învățăm de la maieștri.* București: Ed. Tehnica, 1991.
5. Iarovici, E. *Fotografia și lumea de azi.* București: Ed. Tehnică, 1989.
6. Lazari, Ion; Busuioc, Mihai. *Dăunătorii principal ai culturilor agricole în Republica Moldova.* Chișinău: Tipografia centrală, 2002.

Recenzent: **Marina Morari**,
doctor în pedagogie,
conferențiar uniuersitar





STUDIAREA OPERELOR PENTRU PIAN ALE COMPOZITORILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CLASA PROFESORULUI LUDMI- LA VAVERCO

(În baza analizei *Suitei romantice* de Alexei Stârcea)

THE STUDY OF PIANO WORKS OF THE MOLDOVAN COMPOSERS
IN PROF. L. VAVERCO'S CLASS

Elena GUPALOVA,

doctorandă, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

The article covers the features of pedagogical work with the national piano repertoire based on the study of "Romantic Suite in the form of variations" by A. Stârcea in Professor L. V. Vaverco's class, one of the leading teachers of the Republic of Moldova. The special attention of the teacher is paid here to the artistic image, the rhythm, and the techniques which are close to the art of lautars as well as to the comparison of each variation to the Moldovan national genre stages.

Profesorul Ludmila Vaverco este una dintre cele mai alese personalități ale artei muzicale profesioniste din Republica Moldova. *Pedagog* strălucit și experimentat, ea a contribuit substanțial la formarea și dezvoltarea școlii autohtone de interpretare pianistică, precum și la constituirea propriilor principii pedagogice, în baza cărora s-au format mai multe generații de tineri pianiști. În calitate de *interpret*, L. Vaverco este cunoscută datorită activității excepționale desfășurate în decursul anilor în slujba promovării și propagării muzicii, interpretând în premieră creațiile muzicale pentru pian ale compozitorilor din Moldova.

Un astfel de demers artistic și pedagogic al profesorului chișinăuian apare completat de cea de-a treia ipostază a domniei sale: *alcătuitor și redactor muzical* al mai multor

ediții de lucrări pentru pian aparținând compozitorilor locali contemporani. Realizate în anii 60-70, aceste culegeri de miniaturi valorifică experiența pianistei L. Vaverco, acumulată în activitatea sa de profesor și interpret. În multe cazuri ea a asistat nemijlocit la procesul de creație a opus-urilor, precum și la întruchiparea lor grafică, oferindu-le compozitorilor consultații profesionale în domeniul pianismului, stimulându-le unele decizii creative optime privind textura, dinamica, digitația etc. și sugerându-le unele indicații de autor din domeniul nuanțelor și al caracterului de interpretare a pieselor. Viziunea artistică, tălmăcirea muzicală, imprimate de L. Vaverco lucrărilor contemporane și fixate în edițiile menționate, a constituit chintesența concepției interpretative a creațiilor respective,

care a fost menținută pe parcursul anilor.

Este sesizabil și aspectul pedagogic de promovare a muzicii pentru pian a compozitorilor autohtoni în activitatea L. Vaverco. Editate, în mare parte, datorită eforturilor domniei sale și cu participarea creativă a pianistei, aceste piese contemporane prezentate în viziunea ei interpretativă în concerte publice au constituit repertoriul instructiv-didactic pentru studenții catedrei Pian special condusă timp de mai mulți ani cu succes de L. Vaverco, în cadrul Academiei de Muzică, Teatru și Arte plastice.

Aspectele menționate ale activității L. Vaverco își găsesc oglindire și în preocupările de tălmăcire didactică a creației pianistice autohtone. Drept exemplu ne poate servi *Suită romantică* pentru pian de A. Stârcea. Martor ocular și participant activ la procesul de creație a lucrării, L. Vaverco își amintește: “Vara anului 1962, sanatoriul Sergheevka. Se întâlnesc doi muzicieni - Alexei Stârcea și Ludmila Vaverco. Aici cântărețul și compozitorul A. Stârcea a început lucrul asupra creației care a devenit mai apoi *Suita romantică* pentru pian, scrisă în formă de variațiuni. Primele variațiuni din această lucrare au fost interpretate în clubul sanatoriului. Fermecătoarea temă a cântecului popular *Primăvară* a fost întruchipată într-o textură pur pianistică” [1]. În fiecare zi, la rugămintea compozitorului, L. Vaverco interpreta fragmente noi, uneori schițate numai pe un portativ, altădată - pe pagini întregi. Particularitățile țesăturii muzicale, corespunderea lor cu fondul de ima-

gini ale lucrării, specificul pianistic, precum și succesiunea variațiilor - toate acestea au fost discutate de compozitor și pianistă.

A. Stârcea, fiind un cântăreț strălucit, unul din adepții cantilenei, romantic în suflet [2], a introdus în muzica pentru pian unele particularități de natură „vocală”. Deși compozitorul nu a fost un pianist profesionist, textura lucrării este una pianistică. În toamna anului 1962, această lucrare a fost finisată. L. Vaverco a apreciat înalt varianta finală a lucrării.

Apariția *Suitei romantice* la editura “Cartea moldovenească” în 1963 a marcat o etapă nouă în creația compozitorului, etapă de maturitate [3]. Lucrarea scrisă în formă de variațiuni libere, romantice reprezintă un șir de părți coloristice unite printr-o temă comună. A. Stârcea a ales pentru opusul său un cântec popular *Primăvară, primăvară*, melodia căruia a fost păstrată aproape în întregime. Fiecare parte a lucrării este bine încheată și independentă, fapt ce denotă caracterul ei de *suită*, iar variațiunile constituie fundamentul tematic și principiile de extindere a lucrării.

De-a lungul anilor, interpreții și pedagogii din Moldova includ *Suita* în repertoriul său. Pianista Ghita Strahilevici a realizat premiera lucrării în sala de concert a Uniunii Compozitorilor. Puțin mai târziu *Suita romantică* e prezentă și în programele profesorului A. Socovnin [4]. O interpretare originală a *Suitei* în formă de variațiuni, ce diferă de altele, a fost realizată (și continuă să fie) de către L. Vaverco. În

clasa condusă de doamna profesor, această lucrare complexă a fost studiată atât integral, cât și fragmentar (unele părți). Datorită diversității, contrastului și independenței imaginilor din cele 11 părți ale *Suitei*, fiecare variațiune poate fi interpretată ca o miniatură aparte sau chiar ca o piesă programatică.

Asistînd la "nașterea" opusului dat, L. Vaverco i-a urzit o viață concertistică lungă, calitățile muzicale ale piesei fiind influențate mult de pianistă. Poate că și din acest motiv *Suita romantică* este propusă des pentru studiere în clasa profesorului [5].

În continuare vom marca unele principii didactice ale profesorului L. Vaverco extrapolate la procesul de lucru asupra *Suitei* de A. Stârcea. La prima etapă de studiere, pedagogul de obicei identifică cercul de obiective tehnice, ritmice, de digitație, de tempo și de pedalizare, dar, în primul rînd, al celor de expresie, care alcătuiesc canavaua de imagini a pieselor. Titlurile programatice sau de gen, propuse de către L. Vaverco pentru unele părți ale *Suitei*, evidențiază atmosfera lor romantică, captivînd imaginația studenților și inspirînd căutările lor artistice. Pe parcursul anilor s-a creat și o tradiție de interpretare, care se reflectă și în titlurile date de Vaverco fiecărei variațiuni: variațiunea 1-ea - *Livadă de primăvară*, variațiunea a 4-a - *Nocturnă*, a 5-a - *Invențiune*, a 6-a - *Studiu concertistic*, a 8-a - *Marsș*, a 9-a - *Vals liric* etc. În continuare vom analiza varianta interpretativă a unora din ele.

În prima variațiune *Allegro flessibile*, melodia condusă *marcando*,

mai întîi în mîna stîngă, iar apoi în mîna dreaptă, este încorporată în triolete lejere de șaisprezecimi (re-marca *leggiero*). L. Vaverco insistă asupra unei sonorități transparente a acompaniamentului din durate de note mici, care poate fi asociat cu înflorirea livezilor de primăvară. În același timp, conturul tematic al lucrării, reprezentînd nucleul ei, după părerea profesorului, poate fi asemuit procesului de înmugurire a unui arbore sub razele blînde ale soarelui primăvăratîc dăruindu-ne aroma-i irepetabilă.

Ținînd cont de faptul că variațiunea a 2-a *Allegro giocoso*, prin construcția sa, se apropie atât de cîntec, cât și de genul de joc popular, iar în unele momente și de improvizatie la instrumentul popular nai, L. Vaverco admite o anumită libertate ritmică (tempo-ul apropiindu-se de *Rubato*).

Variațiunea a 4-a *Andante molto* este un exemplu de cantilenă vocală, de cîntec liric specific creației lui A. Stârcea. Prin canavaua sa poetică, această variațiune se apropie genului de nocturnă și redă imaginea unei nopți luminoase. L. Vaverco consideră că un *touche* ușor al figurațiilor de optimi nu trebuie să întrerupă melodia vocii superioare (soprano) redată cu durate mai mari (pătrimi și doimi), iar aplicarea procedurii de *legato* contribuie la trecerea lină către un episod de textură polifonică la finalul acestui compartiment.

Variațiunea a 6-a se prezintă ca un *Studiu concertistic* de virtuozitate care, chiar și prin desenul grafic, ne amintește de partea finală a *Sonatinei* lui M. Ravel sau de *Toccată*

lui C. Debussy. Fluxul energetic al șaisprezecimilor se asociază cu cel al unui rîu sau al unei cascade. Anume în variațiunea a 6-a legătura cu tema se face abia simțită, instabilitatea tonală sporind efectul artistic. L. Vaverco recomandă studenților în piesa respectivă să se ghideze de pulsația ei exactă. În procesul de pregătire a piesei este oportună segmentarea pasajelor muzicale, care, prin construcția lor sintactică, ritmică și texturală sunt destul de omogene. O astfel de segmentare facilitează considerabil depășirea dificultăților interpretative, contribuind la o însușire mai rapidă și mai naturală a texturii pianistice.

Variațiunea a 7-ea *Lento doloroso* este una dintre cele mai expresive din întregul ciclu de variațiuni. Ea impresionează prin sinceritate și prin perfecțiunea formei. Ca gen muzical, ea poate fi atribuită marșului funebru. Pedala tonală în registrul grav, acordurile și mișcarea melodică contribuie la profunzimea expresiei.

Profesorul L. Vaverco consideră că interpretarea *legato* a temei principale reprezintă o dificultate pianistică aparte, pentru că melodia în această variațiune apare în diferite dublări intervalice și acordice (orchestrale). Utilizarea pedalei în acest fragment este totalmente dependentă de construcția armonică a texturii contribuind la monumentalitatea sonorității.

Variațiunea a 9-a *Moderato assai*, expusă într-o formă tripartită complexă, reprezintă genul de vals. Ea ne captivează prin rafinament, prin jocul stărilor emotive extrem de subtile precum și prin reînnoirea temei. E cazul să ne amintim aici de cuvintele marelui pianist H. Neuhau: "Sunetul trebuie învelit în liniște" [6]. După părerea L. Vaverco, una din condițiile de realizare a cantilenei în partea aceasta depinde de mișcarea expresivă a degetelor care interpretînd melodia, trebuie să "pă-sească" cufundîndu-se în profunzimile claviaturii ca într-un "covor moale".

Variațiunea a 11-a *Andante maestoso* încununează lucrarea. Asociîndu-se cu un cortegiu solemn sau cu un imn pe tema principală, ea sună puternic, amplu. Dezvoltarea armonică se distinge prin sonoritatea coloristică. L. Vaverco recomandă interpretarea fiecărui acord din această variațiune pe o pedală nouă. Este important de a observa simultan dezvoltarea armonică (verticală) și cea melodică (orizontală).

Profesorul L. Vaverco propune discipolilor săi, care interpretează *Suita romantică*, să atragă o atenție deosebită unificării părților componente și scenelor de gen (adică formei integrale), ținînd cont de faptul că genul de *Suită* scrisă în formă de variațiuni prezintă un caleidoscop de imagini într-o singură temă.

Referințe:

1. După amintirile d-nei Ludmila Vaverco.
A. Stârcea - compozitor remarcabil din Moldova în creația căruia se evidențiază pregnant spiritul romantismului. Datorită talentului său

original și multilateral, el desfășoară o activitate variată. Mulți ani în șir a condus clasa de canto de la Conservatorul de Stat din Chișinău, azi Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice. Cunoscând literatura mondială vocală, A.Stârcea demonstrează o expresivitate vădită în creația sa de compozitor - cantilena melodică, utilizarea celor mai variate nuanțe ale vocii umane. Faptul acesta explică atracția compozitorului pentru genurile de romanță, poem, baladă, miniaturi de pian, genuri ce se află în creația compozitorului în relații de reciprocitate.

2. Până la acest moment deja fiind scrise lucrări importante ca *Balada despre vioară*, *Poemul-sonată* pentru violoncel și pian, opera *Balada eroică*.
3. Înregistrarea *Suitei romantice* în interpretarea profesorului A. Socovnin se păstrează în fonoteca Academiei de Muzică, Teatru și Arte plastice.
4. În noiembrie 1996 profesorul L. Vaverco a inclus *Suita romantică* în programul concertului de masterat al subsemnatei.
5. Г.Нейгауз. *Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога.* Москва, 1982. С. 95.

14 martie, 2006

Recenzent: **Irina Ciobanu-Suhomlin**,
doctor în studiul artelor,
conferențiar uniuersitar





TEMA PENTRU ACASĂ LA EDUCAȚIA MUZICALĂ CA FACTOR IMPORTANT AL FORMĂRII CULTURII MUZICALE A ELEVILOR

*HOMEWORK IN MUSICAL EDUCATION: AN IMPORTANT FACTOR IN
FORMING STUDENTS' MUSICAL CULTURE*

Marina COSUMOV,
doctorandă, Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

Forming musical culture becomes a task for the whole life not only during the school course, as music continues to be a value which is rendered actual in different situations of life.

The homework in musical education contributes in this way to the enlightening of musical culture of the pupil realized out of the lesson with the spiritual, emotional, intellectual and individual effort. Through the homework, the pupil will be aware of an indissoluble relation between music and life.

Tema pe acasă constituie una din problemele importante ale procesului de Educație muzicală contemporană. Menirea acestei discipline școlare rezidă în antrenarea permanentă a elevului în diverse activități muzicale, inclusiv în afara orei de curs. Or contactul elevului cu muzica nu finisează la sfârșitul unei lecții sau/și la sfârșitul unui ciclu de lecții. Dimpotrivă, elevul continuă să comunice cu muzica, însă el comunică cu o muzică ce diferă mult, ca valoare, de muzica auzită în sala de studii.

În funcție de acești factori, orice activitate realizată în afara orei

de Educație muzicală, fără supravegherea directă a profesorului, are un caracter specific, individual. De aici și importanța temei pentru acasă, în calitatea ei de stimulent al intereselor și de coordonator al activităților muzicale independente ale elevului.

Experiența muzicală poate conjuga armonios și eficient activitatea muzicală pe care elevul o desfășoară în cadrul lecției cu cea din afara lecției (Figura 1), întrucât ambele tipuri de activități se află în relații de întrepătrundere și interdependență.

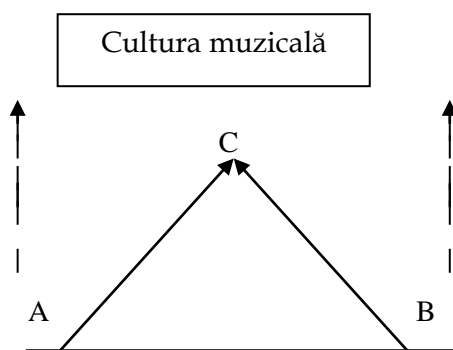


Figura 1

(A - Ora de educație muzicală; B - Tema pentru acasă la educația muzicală;
C - Convergența)

Procesul de Educație muzicală în general nu-și poate atinge deplina eficacitate decât printr-o relație strânsă a acestor două forme de activitate, realizarea adecvată a lui fiind direct proporțională cu gradul de stabilire a convergenței dintre ambele tipuri de activități.

Dacă întreprindem o analiză comparativă, extinderea muzicii studiate la ora de educație muzicală și a muzicii existente în afara lecției, vom constata că a doua este mult mai amplă și mai variată. Cu toate acestea, ele coexistă, uneori vin în acord, alteori în dezacord sau chiar în contradicție.

Ora de Educație muzicală trebuie să se deschidă spre conținuturile muzicale susceptibile de a fi asimilate de către elevi și în afara ei pentru valorificarea și, în același timp, pentru însușirea criteriilor de selectare a informației muzicale.

Fenomenul muzical în societate se desfășoară într-o fluiditate continuă, fapt ce necesită antrenarea elevilor în această activitate continuă. Astfel, edificarea culturii muzi-

cale trebuie să devină o temă pentru acasă pentru toată viața.

Pe lângă cerințele comune întregului proces instructiv-educativ școlar, tema pentru acasă la Educația muzicală în general, cât și la ora de Educație muzicală, în particular, solicită interpretări specifice, care vor purta pecetea domeniului pe care îl reprezintă.

Activitățile muzicale independente (în afara orei de Educație muzicală) nu se vor reduce doar la activitatea de învățare de cântece, de însușire mecanică a unor noțiuni de teorie a muzicii, a unor deprinderi elementare de solfegiere etc. Aceste aspecte de studiere a muzicii se prezintă ca elemente „scheletice” ale muzicii, care trebuie să fie însușite de către elevi pe o cale rațională, venind uneori în contradicție cu cerințele actuale de însușire a artei muzicale pe cale afectiv-emoțională, ca fenomen viu, artistic. Finalitățile actuale ale Educației muzicale depășesc accentul spre solicitarea unui fond atât intelectual, cât și, în

special, afectiv-psihologic al elevilor.

„În învățămîntul muzical legile didacticei sînt necesare, ele nu pot fi excluse, dar se vor transforma în reguli „moarte”, dacă nu vor fi însuflețite de specificul muzicii” – afirmă Dmitry Kabalevsky [6].

Tema pentru acasă la Educația muzicală trebuie să dezvolte elevului capacități creative de meditație, „cercetare” auditivă, analiză, descoperire prin studiu personal a valorilor artei muzicale. Respectarea unor legi adecvate activității muzicale independente vor condiționa realizarea eficientă a temei pentru acasă.

În acest sens, Ion Gagim [5] menționează că tema pentru acasă la Educația muzicală, constituind o formă specifică și foarte importantă a procesului de cunoaștere și asimilare a artei muzicale, trebuie examinată în contextul conceptului general al acestei discipline, conform anumitor principii pe care le vom exemplifica prin cele ce urmează.

Principiul subiectivității în artă (trăirea muzicii)

Valoarea intrinsecă a temelor pentru acasă rezidă în antrenarea diferitelor capacități muzicale ale elevilor, întru realizarea obiectivelor instructiv-educative preconizate, respectînd, totodată, posibilitățile fizice și intelectuale ale elevilor. Or fiecare persoană percepe/trăiește aceeași muzică în felul său, în mod individual, subiectivitatea percepției muzicale fiind condiționată de un șir de factori: gradul de participare interioară, gradul de activitate a imaginației, gradul de pătrundere în lucrare, de atenție, voință etc. [4, p.

163]. Actul perceptiv poartă un caracter subiectiv-obiectiv. Elevul percepe în mod subiectiv obiectivitatea sonoră conținută în textul muzical. Dacă obiectivitatea ține de ceea ce percepe elevul, atunci subiectivitatea ține de felul *cum* primește el și interpretează în sine mișcarea sonoră.

Principiul educativ-formativ (valorificarea eu-lui).

Spre deosebire de lecție, unde de întîlnirea cu muzica este ghidată de profesor, situațiile de educație estetică țin de acțiunea independentă, individuală (studiul muzical individual, temele pentru acasă la Educația muzicală etc.), muzica penetrînd interiorul fiecărui elev nu la nivel de însoțitoare a vieții, ci ca o *componentă indispensabilă a vieții*.

Atît prin specificul și conținutul său, cît și prin posibilitățile sale formative, muzica solicită mai ales fondul afectiv al elevului, acesta avînd implicații directe în declanșarea unor stări, trăiri și sentimente.

Principiul instructiv-informativ-tehnologic (formarea de cunoștințe-capacități-competențe).

Cunoștințele-capacitățile-competențele muzicale trebuie să contribuie în mod direct la asimilarea „critică” a muzicii cotidiene din afara orei de Educație muzicală, la perceperea și înțelegerea individuală a ei, la pătrunderea în imaginea artistică a creației și la interpretarea ei în mod independent. Cunoștințele muzicale nu vor fi acumulate ca scop în sine, ci pentru a le aplica în practica de cunoaștere și, în primul rînd, în cea de simțire/trăire a creațiilor muzicale.

Tema pentru acasă va include activități muzicale de ordin instructiv-informativ și tehnologic, dar numai ca mijloace care ar permite accesul la capodoperele muzicale și la trăirea lor. Aceasta reflectă nemijlocit tendința activităților muzicale independente de a acorda prioritate nu elementelor teoretice, „științifice” (care ne vorbesc despre muzică), dar celor artistice, estetice, etice (adică a muzicii propriu-zise, a mesajului viu, comunicat de ea), urmărindu-se în primul rînd, cultivarea la elevi a interesului pentru arta muzicală.

Principiul continuității

Prin intermediul temei pentru acasă la Educația muzicală, copiii vor conștientiza poate mai mult decît la alte discipline principiul legăturii conținuturilor educaționale cu viața. Timpul limitat al orelor de Educație muzicală, prevăzut de planul de studii al școlii, precum și intervalul care le desparte (o oră de educație muzicală pe săptămînă), nu întotdeauna permite a păstra firul de continuitate între lecție și activitățile din afara ei. Ascultînd muzica ce-l înconjoară zilnic, elevul va „descoperi”, în mod individual și independent, ceea ce s-a discutat la lecție. Or aici copiii vor evidenția corelația strînsă, organică a muzicii studiate cu viața.

Aceasta presupune ca în spiritul acestei legi a continuității să se stabilească diverse corelații atît între conținutul activității din cadrul lecției de Educație muzicală, cît și între cele realizate în mod independent, la capitolul „tema pentru acasă”. În așa fel, toate activitățile muzicale independente nu vor fi izolate, ci se vor „suda” invizibil, fără a destrăma

logica și dinamica pătrunderii subiectului muzical, elevul căutînd să descopere în afara orelor de curs ceea ce s-a discutat la lecție.

Principiul accesibilității

În ce privește cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor, sarcinile temei pentru acasă la Educația muzicală vor face apel la volumul de cunoștințe deja acumulat, vor antrena deprinderile formate, solicitînd în același timp o activitate creatoare, o dezvoltare a capacităților asociative etc. Accesibilitatea, însă, nu înseamnă lipsă de efort, ci tocmai un asemenea efort de a face greul – ușor, ce e neclar să devină – clar, iar ceea ce e complicat – să apară ca necomplicat etc.

Principiul atractivității

Acest factor reprezintă un stimul al întregului învățămînt în general și al Educației muzicale în special. O sarcină atractivă dezvoltă gîndirea elevului, stimulîndu-i inițiativa. Însăși muzica, prin forța ei de acțiune magică, prin felul ei de a fi, va contribui la crearea unei atmosfere vii, emoționale, captivante. Prin orice activitate muzicală, care stimulează interesul elevului, se produc și se dezvoltă cele mai variate trăiri și emoții, acumulate în urma efectuării activităților incluse la compartimentul tema pentru acasă la Educația muzicală.

Sarcinile temei pentru acasă vor fi selectate de profesor în așa fel încît întotdeauna ele să aducă elevului un element nou în cunoaștere și trăire.

Ca rezultat al reflectării asupra acestor principii, expunem în continuare un set de activități muzicale, originale prin conținut și mo-

dul de realizare, ce pot fi propuse ca teme pentru acasă la Educația muzicală:

1. Interpretați cântecul „Ceasul” și bateți din palme, paralel (sub formă de „acompaniament ritmic”) ritmul ceasului mare (*pas-pas*), a deșteptătorului (*iu-te, iu-te*) și, respectiv, a cesulețului mic (*și mai iu-te, și mai iu-te*). – (Clasa I-a).
2. Ce sentimente, emoții, dispoziții sufletești vă trezește:
 - un cântec de glumă;
 - un cântec de jale;
 - o colindă de Crăciun;
 - o colindă de Paște etc. – (Clasa I-a)
3. Audiați lucrarea „Ciocîrlia”. Alcătuiți o mică povestire privind conținutul artistic al acestei lucrări. – (Clasa a II-a)
4. Interpretați cântecul „Toamna” și schițați un tablou ce ar reda imaginea artistică a acestei lucrări. – (Clasa a III-a)
5. Compuneți o melodie cu caracter de marș, apoi alte 2 melodii cu caracter de dans și cântec după ritmul următoarelor versuri: „*Ca furnica mititică, / Ca albina de pe flori, / Suntem foarte, suntem foarte,*

/ Suntem foarte silitori”. (Grigore Vieru.) – (Clasa a IV-a)

6. Interpretați cântecul „Dragă-mi este țara mea” de Constantin Rusnac și scrieți un mic eseu în baza acestui cântec. – (Clasa a IV-a)
7. Confectionați diferite pseudoinstrumente muzicale (corpuri sonore, bețișoare, vase cu apă, fluierașe etc.), prin care să puteți imita sunete din natură (cântecul păsărilor, mersul trenului, ceasul etc.). – (Clasa a VI-a)
8. Comentați fraza: „*Aș dori din tot sufletul ca muzica mea să fie cunoscută, ca tot mai mult oamenii să o iubească, să găsească în ea consolare și sprijin*” (Piotr Ceaikovsky). – (Clasa a VII-a)
9. Alcătuiți un scurt eseu cu titlul: „Muzica în viața mea” – (Clasa a VIII-a)

Eficiența temei pentru acasă la Educația muzicală ține de gradul de integrare a ei în demersul educațional general. Tema pe acasă are ca misiune edificarea continuă a culturii muzicale a elevului, ca rezultat al trăirii emoționale, reflecției intelectuale și spirituale.

Referințe:

1. Bârlogeanu, L., *Psihopedagogia artei*. – Iași, 2001.
2. Bunescu, V., *Munca independentă a elevilor*. – București, 1957.
3. Coroi, E., Borș, A., Croitoru, S., Gagim, I. *Educația muzicală. Curriculum școlar. Clasele I-IV*. Chișinău, 2000.
4. Gagim I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Timpul, 2003, p. 162-163.
5. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*. – Chișinău, 2004.

6. Кабалевский, Д., Предисловие, в кн: *Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства*. – Москва, 1978.

4 mai, 2006

Recenzent: **Anton Popov**,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar



Potîng Ana



ABORDAREA CULTURII LIMBII STRĂINE ÎN CONTEXT EURISTIC

APPROACHING THE CULTURE OF A FOREIGN LANGUAGE
IN THE HEURISTIC CONTEXT

Niculina VELEA,

doctorandă, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

The culture of the country of the target language within the heuristic context represents a value with its positive aspects for the development of students' personality. The heuristics is an efficient means to talk about the culture which awakes the interest and curiosity for the foreign language. The heuristic method can be used as a way to initiate into the culture of the country during the foreign language classes. The heuristic dialogue increases the level of the development of the language emphasizing the aspects of the specific culture. This will contribute to the students' independent activity of discovery of the new knowledge.

*„Eu nu-mi pot închipui
o cultură adevărată, proprie, adică asimilată,
fără cercetări și încercări,
fără gândire proprie și fără eforturi proprii”.*

A. Diesterweg

Euristica (de la grecescul *heuristic* - „a afla, a descoperi”), sau dialogul socratic este o metodă bazată pe învățarea conștientă în vederea însușirii unor cunoștințe noi, folosind dialogul între profesor și studenți. Socrate a folosit dialogul euristic ca un proces de descoperire, de creație, de „naștere” a adevărului, a cunoștințelor.

În învățământul actual, profesorul recurge cât mai puțin posibil la simpla expunere a cunoștințelor, el tinde să provoace activitatea intelectuală a studenților prin metoda euristică.

Metoda euristică oferă studentului posibilitatea de a descoperi singur cunoștințele pe care trebuie să le

acumuleze și apoi să le reproducă într-o formă liberă, personală, respectând adevărul științific. Este o formă de conversație ce dă învățării un caracter activ-participativ, antre-nînd și dezvoltînd capacitățile intelectuale și profesionale [1, p. 157].

Metoda euristică este o modalitate de acțiune educativă centrată pe student ca subiect cunoscător. Această metoda vizează transformarea studentului într-un participant implicat profund în propria instruire și formare, într-un constructor al propriei cunoașteri, prin activități și sarcini de lucru individuale, în grup, independente, interdependente.

Metoda în discuție are o funcție dublă:

- *informativă*, deoarece studenții însușesc cunoștințe teoretice și practice și își largesc orizontul științific și cultural;
- *formativă*, deoarece studenții dobândesc capacități și abilități intelectuale, au sentimente și trăiri afective pozitive, își dezvoltă calitativ întreaga personalitate.

În accepția modernă, euristica nu mai poate fi redusă la o simplă metodă de învățămînt de tip euristic, cum a fost considerată un timp îndelungat conversația euristică. As-tăzi euristica implică o serie variată de metode întîlnite deseori în procesul de învățămînt, printre ele fiind *conversația euristică, dezbaterea euristică, descoperirea, problematizarea, modelarea euristică, simularea, reflecția euristică, studiul de caz, asaltul de idei* etc.

În prezent se remarcă o validă tendință de intensificare a dialogului *profesor-student*, considerat ca una dintre cele mai active și mai eficiente modalități de instrucție [2, p. 114].

Dialogul euristic este o modalitate specifică de investigație, pe baza unui schimb de idei între profesor și studenți, prin care ei sînt ajutați să descopere adevăruri noi. Dialogul euristic este metoda care-l introduce pe student în strategiile științifice de investigare, explorare, tatonare, cercetare (descoperire, problematizare, dezbateri etc.).

Dialogul euristic prezintă avantajul de a interesa mai direct activitatea studentului: este, prin excelență, metoda potrivită pentru a face să se descopere adevărul, pentru a-l sugera, fără a-l impune. Descoperirea noilor cunoștințe prin dialogul euristic reprezintă un ansamblu eficient de demersuri întreprinse de profesor în

scopul interiorizării culturii și conducerii activității de învățare a limbii străine spre promovarea culturii. În învățămîntul limbilor străine se întîmplă adesea că multe lucruri „noi” nu sînt în realitate altceva decît „redescoperiri nemărturisite” [4, p. 52]. Predarea prin descoperire poate include:

- punerea studenților în situații de instruire interactivă, în care ei să redescopere cunoștințele și adevărurile;
- acordarea unui ajutor minim studenților pentru însușirea noilor achiziții prin efort propriu;
- coordonarea procesului de fixare, sistematizare și aplicare a noilor achiziții;
- stimularea și sprijinirea studenților în demersurile și eforturile lor de reflecție personală, de gîndire, acțiune;
- modificarea unor dialoguri tipice pentru a le face conforme cu mediul în care profesorul și studenții își desfășoară activitatea;
- adăugiri logice la dialoguri (acest tip de exerciții îi provoacă pe studenți să se exprime într-o modalitate originală, rămînînd totuși în spiritul și forma generală a dialogului original);
- parafrazarea replicilor dialogului (în acest fel studenții sînt stimulați să folosească cuvinte și structuri proprii, rămînînd în cadrul situației din dialog);
- folosirea proverbelor ca tematică de inițiere a unui dialog.

Metoda dialogului euristic este frecvent utilizată în învățarea unei limbii străine, determinînd un dialog continuu între *studenți și profesor, stu-*

denți și studenți și catalizează exprimarea unor opinii personale, schimbul de informații. În dialogul euristic profesorul trebuie să apară în rolul unui colaborator care nu pune numai întrebări, ci și răspunde la întrebările studenților. Prin metoda euristică se stimulează gândirea studenților în vederea însușirii, fixării și sistematizării cunoștințelor și deprinderilor, în vederea dezvoltării spiritului de colaborare și de echipă. Astfel, euristica are valoare ca mijloc de a trezi activitatea intelectuală în următoarele condiții:

- să lase studentului o parte suficientă de inițiativă, punându-i întrebări destul de cuprinzătoare și care să determine o cercetare de o anumită amploare,
- să-i acorde timp suficient pentru a realiza această cercetare și o libertate de acțiune, care să-i permită alegerea căilor și a mijloacelor de expresie ale gândirii,
- să favorizeze dezvoltarea judecății și a spiritului critic ale studentului, lăsându-i, cât mai des posibil, responsabilitatea și timpul de a controla, a completa sau a corija propriul său răspuns [7, p. 65].

Valoarea dialogului depinde de măiestria profesorului în formularea și înlănțuirea întrebărilor. Acestea trebuie să stimuleze căutarea răspunsului, să se refere la o problemă concretă, să fie clare, concise și corecte. Tehnicile interogative sînt eficiente în măsura în care studenții dispun de un volum de cunoștințe care să le permită dezbaterăa unei teme sau abordarea unui subiect în limba străină. Studenții trebuie să fie stimulați de către profesor să-și argumenteze răspunsurile.

Predarea-învățarea limbii străine își propune să asigure premisele de extindere și aprofundare a reprezentărilor culturale, adică să ofere studentului posibilitatea de a cunoaște valorile materiale și spirituale ale țării a cărei limbă studentul o învață: realități spațiale, vitale, de comportament, fapte istorice, sociale, economice, tehnologice, artistice etc. Cunoașterea celor mai importante elemente de cultură și civilizație ale țării a cărei limbă se învață este considerată nu numai necesară, ci și esențială pentru cei care vor să vorbească o limbă străină. Schimburile și folosirea de informații inter-culturale în grupele de studenți care aparțin unor culturi diferite lărgesc orizontul de cultură generală a studenților și devine o parte importantă a formării lor intelectuale.

Extinderea și aprofundarea reprezentărilor culturale se efectuează în baza corelării cunoștințelor de limbă, acumulate de studenți anterior, cu valorile naționale și universale, vehiculate prin intermediul limbii străine studiate.

Discutarea unor aspecte ce țin de moștenirea culturală a fiecărui student poate deveni una dintre activitățile cele mai productive în procesul de învățare a unei noi limbi. Studenții pot fi fascinați de felul în care o altă cultură este asemănătoare sau diferită de propria sa cultură. Menționînd o trăsătură caracteristică a culturii naționale și vorbind despre cultura țării limba căreia o învață, studenții au posibilitatea de a le compara cu elementele specifice culturii naționale.

Dimensiunea afectivă și atitudinală a personalității studentului

va cuprinde întreaga zonă a vieții sociale, culturale și morale, precum și zona echilibrului personal, a sentimentelor. Interiorizarea valorilor culturale, naționale, universale, morale etc., vehiculate prin limba și literatura studiată, va crea premise excelente pentru structurarea unui sistem axiologic coerent, a propriei dezvoltări intelectuale, afective și morale: inițiativă și independență de gândire, formarea capacităților de a-și stăpâni emoțiile, respectarea diversității culturale, etnice și confesionale, dezvoltarea capacităților de reflecție critică asupra valorilor și normelor sociale, înțelegerea și respectarea drepturilor omului etc. Dimensiunea capacităților metodologice presupune dotarea studenților cu instrumentele necesare de muncă intelectuală, ca ei să devină independenți și să le aplice în procesul de învățare și în viitorul domeniu de activitate profesională. Achiziționarea unei metodologii adecvate va permite studenților să-și dezvolte gândirea sub diferite forme de manifestare (noțiuni, judecăți, argumente, mediații) și să adopte atitudini de investigație, căutare, interpretare critică etc. pentru a înțelege și a rezolva în mod independent problemele culturale cu care se confruntă în activitatea lor cotidiană.

În legătură cu strategia de studiere a limbii în grup sunt specificările legate de teoria limbii. În acest sens, putem menționa că limba este mai mult decât un sistem de comunicare, ea vizează persoana, cultura, instruirea și procesul comunicativ în dezvoltare. Cunoașterea celor mai importante elemente de cultură și civilizație ale țării a cărei limbă se învață este considerată nu numai nece-

sară ci și esențială pentru cei care vor să vorbească o limbă străină. Schimbul de opinii și folosirea de informații interculturale în grupele de studenți care aparțin unor culturi diferite lărgeste orizontul de cultură generală a studenților și devine o parte importantă a formării lor intelectuale.

Formarea și dezvoltarea reprezentărilor culturale la studenți în context euristic se realizează prin utilizarea informației privind spațiul cultural specific țării limbii studiate, cultivându-le interesul, sensibilitatea și curiozitatea pentru și prin cultură valorificând cunoștințele de cultură generală asimilate prin studiul disciplinelor de specialitate (limbă engleză). Aceasta va favoriza dezvoltarea aspectului cultural și respectiv sporirea interesului pentru studiul limbii și civilizației engleze. Prin urmare, un exemplu de activități care contribuie la dezvoltarea culturii studenților în cadrul cursului de limbă engleză va elucida problema abordată:

- activități de utilizare a unor aspecte specifice culturii anglo-saxone (oameni celebri, realizări celebre, peisaje tipice etc.),
- exerciții de lexic având conotație istorică și culturală,
- activități de reprezentare a diferențelor specifice între cultură națională și cea anglo-saxonă,
- activități de stimulare a curiozității față de tradiții, obiceiuri specifice spațiului de cultură și civilizație anglo-saxonă,
- activități de delimitare a aspectelor de civilizație și cultură și integrarea acestora în contextul euristic,

- activități de prezentare a unor proverbe specifice limbii engleze în comparație cu cele naționale.

Utilizarea proverbelor în calitate de mijloc de inițiere a unui dialog se bucură de interesul special al studenților care învață o limbă străină și cultura țării respective. Proverbele păstrează elemente arhaice ale limbajului și reflectă înțelepciunea populară care a rezistat peste secole. Se poate spune că ansamblul proverbelor reflectă într-un mod sugestiv etapele de dezvoltare atît ale limbajului, cît și experiența istorică a unui popor. Pe lîngă aceasta, cunoașterea unui anumit număr de proverbe specifice limbii străine ce se învață și folosirea lor adaugă un colorit cultural specific vocabularului folosit de studenți în conversațiile cu vorbitorii nativi ai acelei limbi și demonstrează o bună cunoaștere a culturii și a civilizației respective. Pe de altă parte, proverbele pot folosi ca buni inițiatori de dialog pentru grupele cu un nivel avansat de cunoaștere a limbii. Profesorul poate să selecteze un număr de proverbe din noua limbă și să solicite studenților să găsească proverbe cu o semnificație asemănătoare sau opusă în propria cultură. După ce studenții citează și descriu propriile lor proverbe, profesorul poate să provoace grupa la o discuție despre valorile culturale ale versiunilor din noua limbă și din limba maternă. Studenților le plac dialogurile pe teme interculturale de acest fel și devin astfel motivați să folosească limba străină în conversațiile din timpul orei sau din societate. Dacă profesorul alege un proverb ca inițiatori de conversație, el poate dezvolta discuția pornind de la aceste întrebări:

- Ce înseamnă proverbul?
- Mesajul său conține un sfat bun? De ce?
- Există un proverb asemănător în limba ta maternă?
- Știi studenții un alt proverb care conține un sfat asemănător?
- Au trăit studenții vreodată o situație asemănătoare cu cea sugerată de proverb?
- Care au fost împrejurările și rezultatele?

Propunem următoarele teme și proverbe referitor la educația engleză pentru discuții prin metoda euristică:

Teme [5, p. 67]: 1) Name the main stages of English schooling and say if they correspond to the stages of schooling in your country.

2) Discuss the idea of streaming young children and of the Eleven Plus examination.

3) Speak on differences in education provided by different types of school in Britain.

4) What are the main differences between university courses in Britain and in your country?

5) How are college and university courses paid for in your own country?

Proverbe [6, p. 107]: 1) A little learning is a dangerous thing.

2) Better untaught than ill taught.

3) To know everything is to know nothing.

4) The wish is father to the thought.

În concluzie, menționăm faptul că conștientizarea importanței cunoașterii unei limbi străine drept fundamentală în procesul de valori-

ficare a culturii, vehiculată prin limba și literatura țării respective constituie un deziderat al timpului ce necesită a fi implementat în contextul euristic.

Referințe:

1. Bontaș, Ioan, *Pedagogie*. București, Editura All, ed. a V, 2001, 347 p.
2. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 272 p.
3. Diesterweg, A., *Texte pedagogice alese*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1963, 362 p.)
4. Grigoroviță, Mircea, *Predarea și învățarea limbilor străine*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 126 p.
5. Harvey, P., Jones, Rh., *Britain Explored, Longman, new edition*. 2004, 173 p.
6. Kolodyazhnaya, L., *This Is Great Britain*. Moskva, Airis Press, Rolif, 1999, 160 p.
7. Leroy, Gilbert, *Dialogul în educație*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974, 157 p.

21 august 2006

Recenzent: **Nicolae Silistraru**
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

EVENIMENTE CULTURALE ȘI EDUCAȚIONALE



CONCURSUL DE CREAȚIE AL UNIUNII COMPOZITORILOR ȘI MUZICOLOGILOR ANUL 2006

Secția COMPOZIȚIE

Categoria Creații simfonice

Premiul I

1. **Rivilis P.** *Concert pentru orchestră*
2. **Ciobanu Gh.** *Un viaggio immaginario*, pentru orchestră de coarde
- 3.

Premiul II

4. **Chise L.** *Diptic pentru orchestră simfonică*
5. **Fiștic E.** *Simfonia Nr.3*

Categoria Creații camerale

Premiul I

1. **Negruța O.** *Trio pentru violină, cello și pian în 3 părți*
2. **Rotaru V.** *Sonata-dialog pentru fagot și pian*
3. **Pislari S.** *Serbările Moldovei* pentru cvartet de saxofoane, în 3 părți (2005)

Premiul II

4. **Slivinschi V.** *Basm uitat: Poem pentru vioară și pian*
5. **Zgureanu T.** *4 lieduri pe versuri de M.Eminescu pentru voce (bariton) și pian (2005)*

Premiul III

6. **Beleaev V.** *Ostinato*

Categoria Creații corale (cor cu orchestră și a cappella)

Premiul I

1. **Palymski O.** *Veritatis absolutae ultimum verbum*, pentru cor și orchestra de cameră

Premiul II

2. **Ciolac V.** *4 coruri*

Premiul III

3. **Mustea Gh.** 3 coruri

Secția MUZICOLOGIE

Categoria Articole științifice

Premiul I

1. **Axionov V.** *Tendințe meta-stilistice în creația componistică contemporană (Muzică instrumentală din Republica Moldova)* // *Arta'* 2005. Chișinău, 2006. P.89.
2. **Gagim I.** *Kant, «Batista parfumată” și problema percepției muzicii.* // CULTURA. Revistă internațională de filosofia culturii și antropologie culturală. Nr. 3 Editura Fundației Axis, Iași, 2005, p. 75-88.
3. **Ciobanu-Suhomlin I.** *Звуки в Белом безмолвии: сочинение Геннадия Чобану в контексте тенденций современной музыки. (1 п.л.) - 2005. Editat parțial: Tăcerea albă de Gh.Ciobanu și problema conținutului nespecial în muzică // Artă și educație artistică. Bălți: Universitatea de Stat Alecu Russo. Nr.1. 2006. P.20-25.*

Premiul II

4. **Белых М.** *Композиционные особенности симфонии-балета В. Загорского по мотивам стихотворений Федерико Гарсия Лорки (1 п.л.)*
5. **Melnic V.** *V.Fortună. Dualismul conceptual în Suita pentru oboi și pian de Vasile Zagorschi (7 p.)*
6. **Țircunova S.** *Articolul pentru Analele științifice ale AMTAP. - Chișinău, 2005. (În proces de editare)*
7. **Berezovicova T.** *Articolul pentru Analele științifice ale AMTAP. - Chișinău, 2005. (În proces de editare)*
8. **Mironenco Ia.** *Cucușor de pe rozar (Culegere folclorică)*

Premiul III

9. **Пожар С.** *Драматургические и жанровые особенности балета Е. Доги «Лучафэрул» // Arta. 2002. - p. 132-136.*

Categoria Articole de popularizare

Premiul I

1. **Кочарова Г.** *Статья-портрет im memoria 3.Ткач «Такой она останется для нас» // Истоки. № 4-7. 2006.*
2. **Узун Е.** *Интервью с хореографом Раду Поклитару // Молдавские ведомости, 29 апреля 2006.*

Premiul II

3. **Вдовина Е.** *Цикл статей о фестивале „Vă invită Maria Bieșu”* (5 articole din 2002-2003); 4 articole publicistice despre unele personalități și evenimente muzicale («Столица», 2002-2004).
4. **Абрамович Е.** 3 articole de publicistică despre viața muzicală a Chișinăului (2004-2005).
5. **Mironenco E.** *Salvați melosfera muzicii contemporane!* (4 p.)

Premiul III

6. **Mircos V.** *Festivalul Internațional „Mărțișor – 2004”* // *Literatura și Arta*, Nr.12, 25 martie 2004.



Sasu Ionel

ANUL ENESCU

ANUL 2006 - ANUL ENESCU
125 de ani de la naștere



GEORGE ENESCU (1881 – 1955)



GÎNDIND LA ENESCU

THINKING OF ENESCU

Viorel MUNTEANU,
profesor universitar, doctor în muzicologie, compozitor,
rector al Universității de Arte *George Enescu*, Iași

Întotdeauna, când am scris o pagină despre sau pentru George Enescu, am fost cuprins de o adâncă emoție. Și aceasta pentru că-mi venea greu să mă „apropii” de „*Imensul Enescu*” (cum l-a numit Pascal Bentoiu).

Acum, tot în stare de emoție, încerc iar o sfială „apropiindu-mă” de Enescu. Și nu o pot face altfel, decît mărturisind că în toți anii existenței mele ca muzician, cu credința că muzica vorbește în graiul tuturor („fără prefăcătorie”, cum zicea Enescu) prin limbajul ei specific, l-am admirat, într-un mod cu totul special, pe George Enescu.

L-am studiat pe Enescu; i-am parcurs memoriile; am cunoscut mari artiști care au stat în preajma sa; i-am ascultat vioara, pianul și chiar glasul în celebrele convorbiri cu Bernard Gavoty, sau l-am căutat prin documente de arhivă; dar, mai presus de toate, am căutat, pe cât a fost posibil, să-i înțeleg opera, ascultându-i și reascultându-i capodoperele.

Trăiesc, în smerenie, un sentiment deosebit când este vorba despre Enescu; poate și prin faptul că am trecut adesea pe urmele lui – la Liveni, la Dorohoi, la Tescani, la Iași – unde, cîndva, asculta tinerii

muzicieni ai Conservatorului, dirija Orchestra simfonică „George Enescu” sau cînta pentru Jora, alinîndu-i suferințele și renăscîndu-i forțele.

Mi-amintesc că, atunci cînd scriam *Sonata pentru vioară și pian*, eram cu gîndurile numai la Enescu, la exemplele sale desăvîrșite de esențializare a folclorului, la *spiritul muzicii sale inconfundabil și inimi-tabil*, la celebrul său *parlando rubato* ... Nu am făcut o dedicație, ci doar am notat, pur și simplu, la începutul părții a II-a: „în caracter enescian”. La editare, în 1984, am re-nunțat la această sintagmă, fiind convins că ar fi mai bine ca apropierea de gîndirea enesciană și de folclor (*Bocetul*) să se înțeleagă și să se simtă direct, decît să pară declarative.

Eram purtat de gîndurile lui Enescu față de inestimabila creație populară: „*Folclorul nostru ... nu numai că este sublim, dar te face să înțelegi totul. E mai savant decît toată muzica așa-zisă savantă și asta, într-un fel cu totul inconștient, e mai melodic decît orice melodie, dar asta fără să vrea, e duios, ironic, trist, vesel, grav. Iată ce mare gamă de expresie poate oferi folclorul românesc. Poate nici un compozitor nu a întrunit vreodată toate aceste calități*” (*Timpul*, 1939, nr. 184).

În *Rezonanțe I* – poem dedicat memoriei lui George Enescu – trimiterea la melodia enesciană este directă, prin folosirea unor celine din *Simfonia sa de cameră* în ideea I a poemului. Și totuși, „rezonanțele” enesciene sînt mai ușor de recunoscut în momentele lirice, confesive ale lucrării, unde, prin intermitența polifoniei ce ascunde nostalgia melodică, își fac simțite prezența sonuri arhaice.

Curios, chiar și în *Glasurele Putnei*, care tălmăcesc izvodiri arhaice bizantine, a fost recunoscută „atmosfera de reverie atît de apropiată de universul artei enesciene” (Vasile Tomescu). Premiul „George Enescu” al Academiei Române pentru Poemul *Glasurele Putnei* mă duce cu gîndul la generațiile de compozitori care au obținut distincții la Concursul de Compoziție fundat de Maestru în 1912, trezindu-mi sentimente de venerație pentru ctitorii muzicii moderne românești.

Legătura conceptuală cu creația lui Enescu a continuat și prin *Cvartetul de coarde nr. 2*, în care partea a III-a reprezintă o meditație în timp asupra *Sonatei pentru pian și vioară* „în caracter popular românesc”. Nu am renunțat la *conceptul de temă*, aidoma marelui Maestru, care spunea: „*Tema este un simplu pas pe drumul atît de vast al unui întreg muzical. Mă copleșește compoziția întreagă în care găsesc atîtea puncte culminante, dar deseori nu în teme, ci în iscări izolate, în pauze ori în accente neobișnuite*”. Sigur, procedeul variației continue, atît de prezent în opera sa, m-a condus spre o confesiune lirică cu trimiteri

la o lume spirituală cu rădăcini străvechi, care au reverberat nu-anțat și în creațiile muzicale con-temporane.

Prin *Glossa* vocal-simfonică după Eminescu, am reînviat un principiu aplicat de însuși Enescu, în *Octet* și în *Simfonia de cameră*, prin multiplicarea formei de sonată în diverse și variate ipostaze. Apli- cînd forma poetică de glossă în muzică, am căutat drumul spre o sonată vocal-simfonică apropiată spiritului enescian. Melograma *Mihai Eminescu* (mi – mi bemol = re diez – do – si – la), care cuprinde și melograma *Enescu* (mi – mi bemol – do), mi-a oferit un cîmp deschis spre structuri folclorice arhaice, identificate în arhetipuri muzicale și literare din nordul Moldovei, rezonanțele enesciene metamorfo- zîndu-se, astfel, în transpunerea verbului eminescian.

Moștenirea enesciană, recunoscută pe plan universal, a pă-truns viguros în toate domeniile muzicii noastre, rodind atît în creație și interpretare, cît și în muzicologie, opera sa fiind izvorul ge-nerator al multor modalități de exprimare din perioada postbelică.

Curentul post-enescian, în care m-am înscris, curge și astăzi în inimile și gîndirea noastră, iar comemorarea, la 50 ani de la intrarea lui în veșnicie, Festivalul și Concursul Internațional ce-i poartă numele constituie gesturi omagiale închinare unei opere care-și va păstra nemurirea și în „secolii” viitori.



GEORGE ENESCU - UN MARE ARTIST, UN NOBIL CHARACTER

GEORGE ENESCU - A GREAT ARTIST, A NOBLE CHARACTER

Carmen COZMA,

doctor în filozofie, profesor universitar,
Universitatea *Alexandru Ioan Cuza*, Iași

(Secvențe din lucrarea:

Carmen Cozma. MELOETICUL. Eseu semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale. Editura *Junimea*, Iași, 1996, - 418 p.; pag. 333-353)

Personalitate marcantă a culturii muzicale, George Enescu este, prin întreaga sa operă, prin activitatea complexă desfășurată (compozitor, violonist, pianist, dirijor și pedagog), prin viața dusă sub însemnele celor mai elevate valori ce desemnează *umanul*, un elocvent și superior exemplu întru întâlnirea de esență dintre *creația muzicală și valorile etice*.

Muzicianul, cu care cultura română cunoaște măsura supremă în arta sunetelor, este simbol pentru manifestarea etnosului românesc în lume, pentru integrarea acestuia în orizontul valoric universal prin gestul creator de geniu (...).

Format la școlile muzicale germană și franceză, purtând însemnele adânci ale unei arheale și bogate spiritualități, cea românească, George Enescu s-a impus printre marile figuri ale timpului, dobândind o cunoscută faimă printre contemporani, în calitate de compozitor și de interpret (...).

Așa cum stau mărturie cronicile vremii, George Enescu a reușit să marcheze, substanțial, arta interpretativă, dându-se, cu întreaga sa ființă, muzicii. Caracteristica interpretului Enescu este pătrunderea, fără egal, în adâncul gândirii și emoției autorilor pe care i-a abordat într-un vast repertoriu (...).

Într-un foarte generos și variat repertoriu, cuprinzând lucrările cele mai reprezentative din preclasică, clasici, romantici și contemporani, în cele mai diverse genuri și forme, Enescu a ilustrat atitudinea sa față de actul interpretării și misiunea interpretului, atitudine ce poartă marca unor coordonate psihomorale pilduitoare, cu întemeiere în *respectul pentru creație / creator*; și, prin aceasta, *pentru idealul artistic* (...).

Încă de la vârsta de 19 ani, ca interpret, George Enescu a cucerit critica parisiiană cu executarea *Concertului* pentru *vioară* de Beethoven. În anul 1911, a fost consacrat de critica germană și descoperit în calitate de compozitor de către nord-americieni, prin prezentarea, în S. U. A., în concert a *Suitei pentru orchestră nr. 1 op. 9*, a *"Dixtuorului"* pentru instrumente de suflat op. 14 și a *Simfoniei I în mi bemol* op. 13; iar în 1923,

a întreprins primul său turneu în Statele Unite, ca violonist, dirijor, compozitor.

În intervalul 1911 - 1923, George Enescu a susținut "acele extraordinare cicluri "Istoria viorii", "Istoria sonatei" și *concertele de Concerte*, epuizând toate lucrările de Haydn la d Ambrosio și aparținând cu trei concerte pe seară.

În arta interpretativă europeană a fost considerat, recunoscut drept cel mai fidel interpret al concertelor de Bach, Beethoven, Brahms, al sonatelor de Franck și Faure, al *Poemului* de Chausson, ca și al Sonatelor proprii, *celebrele op. 6 și op. 25*. Cu totul memorabile au rămas interpretările lui Enescu în genul muzicii de cameră, pentru care, din totdeauna, a manifestat o dragoste aparte (inclusiv în calitate de compozitor).

(...) Arta interpretativă a lui George Enescu este aparținătoare unei gândiri poetice, mereu cu noi posibilități de penetrare a textului muzical și de redare creatoare, mereu cu preocuparea de a lărgi zona expresivă a interpretării, de a aduce procedee inovatoare, de a asigura originalitate stilistică. Totodată, în interpretările sale, descoperim și un soi de asprime, sinceră, în care recunoaștem pe Enescu - omul și creatorul care iubește Adevărul pe care îl rostește (...).

Din audierea lui Enescu violonistul, străbate o frumusețe inconfundabilă a realizării sunetului, cu o notă distinctă datorată acelei "*clipe de ezitare a prinderii notei (care) a dat sunetului său impresia unui halo de nehotărâre, ca o ușoară sfișiere de o nepusă frumusețe*". Este o impresionan-

tă fuziune compozitor-violonist ce proiectează o unicitate expresivă.

Enescu a pătruns în lumea marilor creatori (Bach, Beethoven, Brahms) cu puterea unei *atitudini etico-estetice model*. Caracterul personal al interpretării enesciene este definit prin "*poezie și noblețe. O poezie gravă, înălțătoare, și o noblețe solemnă, statuară*" (...).

În interpret se arată, în orice ocazie, compozitorul Enescu, muzicianul care notează cu minuțiozitate, în cele mai mici detalii, pe partitură, indicațiile pentru execuție - indicații de mișcare, tempo, metronomice, de nuanțe etc.; așa cum, cu totul deosebite, ele apar în partiturile lucrărilor sale (spre exemplu, în Sonata în la, sau în *Oedip*).

Despre uimirea ce o genera interpretul George Enescu-dirijorul; violonistul de absolută originalitate și subtilul pianist - relatează cronicile timpului; iar Marc Pincherle dedică un întreg capitol muzicianului român, în cartea sa *Lumea virtuozilor*.

În planul activității profesionale, Enescu se ridică la sensurile ei cele mai nobile: *altruism, dăruire, modestie, eleganță în comunicare, suplețe în îndrumare, deschidere la sugestiile elevilor, respect al liberei lor orientări*. Despre toate acestea, vorbește marele violonist Yehudi Menuhin, discipolul atât de legat de maestru și recunoscător lui, scriind despre și evocând în numeroase înregistrări pe Enescu (...).

Pentru George Enescu, arta sa a fost în echivalență deplină cu crezul unei vieți luminate de idealul și de conștiința iubirii muzicii, împlinite cu cea a datoriei muzicia-

nului: *“mi-am servit arta sau, mai bine zis, credința mea, cu cea mai de-săvârșită venerație. (...) nu-am căutat gloria și deșertăciunile ei”* – se confesa lui Bernard Gavoty (...).

Existența zgomotoasă și de suprafață, precum și orgoliul popularității i-au fost străine lui Enescu, așa cum străine i-au rămas tentațiile *“la modă”* în actul compo-nistic or cele de virtuozitate dusă la extrem în tehnica interpretativă (...).

Enescu a refuzat gloria deșartă, cum a refuzat senzaționalul în viața și în arta sa. Pentru el, menirea artistului este de a asigura comunicarea și legătura umană: *“Ceea ce importă în artă – spunea Enescu – este să vibrezi tu însuți și să faci pe alții să vibreze”*. Maniera de exteriorizare, mizându-se pe efecte, în muzica din primele decenii ale sec. al XX-lea, i-a dispăcut lui Enescu, de-oarece *“ea uită latura omenească. Se întoarce către animalitate. (...) și lipsește sentimentul, care este atât de important în orice creație omenească. (...) Umanitatea trebuie să creeze – susținea el -, prin emoția și profunzimea sensibilității sale, fără să exagereze pentru a nu distruge or-ganismul!”*. Asemenea gândiri rostite de către Enescu dau seama de o autentică filosofie a artei, o filosofie a muzicii, întru cel mai veritabil umanism (...).

Generozitatea, prietenia, modestia lui Enescu au devenit proverbiale; sînt, în fapt, trăsături ale caracterului său, în acord cu principiul pe care el l-a enunțat: *“Sînt aici nu ca să înving, ci ca să slujesc”*. Este, aceasta, confesiunea de credință a omului și artistului cu adevărat superior, ce-și îngăduie simplitatea aleasă. Enescu și-a permis

atît de rara simplitate a Omului de excepție, în demnitatea personalității sale etice, care știe că *“simplitatea în viață înseamnă adevărată libertate”* (...).

Biografia, asemeni creației enesciene, este fascinantă pentru toți cei care reușesc să pătrundă substanța lăuntrică a Omului și Artistului în valoarea *“mult superioară față de ceea ce se poate ști ca pe-trecîndu-se în exterior”*. Fire nobilă, iubitor al Adevărului și Frumosului, *“acest mare muzician se judecă pe sine fără indulgență, cu umilă modestie, chiar nedrept. Mîndria sa este de a fi un slujitor al muzicii, și poate nici nu știe măcar cu cîtă măreție o slujește”* – scrie Bernard Gavoty în Prefața la *Memoriile lui Enescu*, pe care le-a editat (...).

Despre compozitorul George Enescu, se cuvine a spune, deocamdată, că el este unul al pluralelor virtualități manifestate în una și aceeași personalitate; de unde și senzația de greu accesibil pentru aceia care au o viziune și înțelegere reduționistă, simplistă asupra muzicii. Efectiv, Enescu este uluitor, surprinzător, derutant; este tulburător în cel mai înalt grad valoric; nu a perseverat într-un singur traseu virtual (ceea ce, poate, i-ar fi asigurat o mai rapidă și lesne receptare, o largă notorietate în lume, pe care, cu prisosință, o merită). Atît cît putem a ne da seama, nu acest aspect l-a interesat însă pe creatorul Enescu; ci, crezul său fundamental a fost acela al Muzicianului, desăvârșit și unic. Independența sa afirmată (s-a și exprimat că nu dorește să fie asimilat vreunei școli ori vreunui curent sau stull!) își are argument în creația sa, încă din tinerețe (dacă ne

gîndim, de pildă, la *Octuorul* datat 1900), fiind definitivată în trăsăturile fundamentale odată cu *Simfonia a III-a* (din 1919); de acum încolo, așa cum observă Pascal Bentoiu, Enescu “nu va mai putea fi raportat – practic vorbind – la nimic și la nimeni, în afară de sine însuși și de lumea intonațiilor și ritmurilor cîntecului poplur românesc” (...).

Creatorul de geniu George Enescu este un mare caracter; un admirabil caracter, ce s-a arătat în trăsăturile: cumpătare, austeritate / sobrietate, disciplină, simplitate, moderație, modestie, capacitate de echilibru, de armonie cu sine și cu tot ce-i este exterior sine-lui, o uriașă capacitate de iubire.

George Enescu impune prin statura unui profund gînditor, cu o concepție de viață plină de învățăminte în direcția valorilor absolute

la care omul simte nevoia a se raporta. Ca artist, firește, el afirmă o concepție mediată de categoria Frumosului pe care o socotea a fi “o realitate vie, cosmică”, ale cărei forme pot fi percepute prin exercițiu, însemnînd în ultimă instanță dezvoltarea personalității. “Numai prin frecvențarea acestor forme de expresie estetică – îndeamnă Enescu – putem pătrunde într-un nou domeniu de delectare și de elevație spirituală” (...).

Cu George Enescu, avem dovada indubitabilă a apartenenței genului muzical românesc la opera marilor muzicieni ai lumii. Creația enesciană este o prezență prestigioasă în cultura universală; o inserție, cu distincție, a valorilor naționale în tiparul și circuitul valorilor universale (...).



Frunze Violeta



ENESCU LA BĂLȚI

ENESCU IN BALTI

Aurelian DĂNILĂ,
doctor în studiul artelor,
Președintele Uniunii Teatrale din Moldova

În una din extraordinarele sale emisiuni la televiziunea română, regretatul muzicolog Iosif Sava spunea că o primă investigație a Domniei Sale în câteva biblioteci publice și arhive ale unor instituții muzicale din New-York, îl făcea să creadă că există vreo 4000 de cronică despre prezențele lui Enescu pe afișele și în viața muzicală americană, care n-au fost încă studiate și comentate de cercetători.

Mă gândisem atunci la câte lucruri nu se cunosc despre rolul pe care l-a jucat marele muzician în dezvoltarea culturii *basarabene* în anii interbelici, câte informații, cronică, mărturisiri stau încă în umbră, nedescoperite de cercetători. Și dacă unele cotidiene chișinăuene din acele timpuri se mai pot găsi prin biblioteca Academiei Române, sau a Universității din Iași, apoi publicațiile din Bălți, Cahul, Soroca etc. reprezintă o mare raritate. Or anume din ziarele acelor vremuri aflăm multe lucruri noi, ce țin și de istoria culturii din spațiul pruto-nistean.

Preocupat vreme de mai mulți ani de istoria *Operei basarabene* (1918 - 1922), am fost mișcat când aflasem că anume George Enescu a contribuit, în cea mai mare măsură, la fundarea unui Teatru liric la Chișinău. (Voi aminti aici că în urma primelor concerte date la

Chișinău cu orchestra simfonică din Iași în 25, 28 și 29 martie 1918, marele muzician îl lasă pe violonistul Jean Bo-bescu să organizeze în capitala Basarabiei „un Teatru de operă cu o orchestră stabilă”. La 6 august a aceluiași an „Opera basarabeană” își începuse activitatea cu „Faust” de Ch. Gounod)

Întîlnirea cu spectatorul chișinăuian a produs o impresie adîncă asupra maestrului, ceea ce l-a făcut să declare că „*publicul basarabean a știut să aprecieze adevărata valoare a concertelor simfonice. Lumea de acolo este, în mare parte, cultă. De aceea este foarte răsfățată, iar noi i-am trimis lăutari, dansatori și artiști de operetă cu „Baba Hârca”, ceea ce i-a făcut pe frații noștri basarabeni să creadă că suntem mai înapoiați decît dînșii. Concertele noastre au făcut deci un mare contrast și au fost suficient de bine apreciate. Foarte multe părți au fost bisate și repetate*” (ziarul ieșean „Teatrul de mîine”, 1918, 15 aprilie) .

Enescu mai spune altui gazetar că este necesar să se înființeze la Chișinău un Conservator și o orchestră simfonică și că „*Basarabia este pentru noi un juvaier în toate privințele și datoria noastră este să ajutăm prin toate mijloacele trezirea poporului la viața culturală și artistică, căutînd simpatia fraților noștri moldoveni și făcîndu-le tot binele de care au fost pri-*

vați atîta vreme” (zia-rul chișinăuian „România de mîine”, 1918, 15 aprilie). „ Așa de mult am îndrăgît această țară – avea să mărturisească maestrul aceluiași ziar (29 martie) - încît o să vin în curînd iarăși pentru a da concerte la Bălți, la Soroca și oriunde m-ar chema cineva. Aș fi fericit dacă aș putea ajuta din venitul concertelor orice fel de binefacere”.

Maestrul se ține de cuvînt. Deja la 12 aprilie al anului amintit, sala „Modern” din Bălți îl găzduiește pe celebrul muzician. Nu avem informații vizavi de programul aceluși concert , însă din presa bălțeană din acele timpuri cunoaștem că „întreg beneficiul , (...) a fost depus de domnia sa pentru scopuri culturale și astfel au luat ființă: Casa de citire și Societatea culturală „George Enescu”, precum și foile de propagandă culturală „Glasul Moldovenesc” și „Unirea” - primele gazete românești ce-au apărut în localitate între anii 1918-1920”

(„Vremea”, 3. VI. 1923, Bălți). Amintim aici cîteva nume din cele ce au ajutat la înființarea Societății și a acelor gazete: Generalul Schină, comandant al Diviziei I-a Cavalerie, maiorii Pleniceanu și Grăinceanu, I. Petrescu-Podari și Ionescu-Secui, învățători-propagandiști, A. Crudu, fost prefect, Diomid Calîștru, fost deputat, Traian Critescu, publicist, colonel Bacaloglu, protopop Lungulescu ș. a. O perioadă mai îndelungată, președinte al Societății a fost primarul orașului dr. Em. Buzenchi. Societatea culturală și de binefacere **George Enescu** este înființată la Bălți la 15 august 1918, prin votarea statutului și alegerea unui comitet de conducere. La acele

20000 de lei, lăsați de Enescu în urma concertului său din aprilie, Generalul Schină, ajutat și de „alte suflete dornice pentru răspîndirea culturii naționale”, a mai adăugat aproximativ 50 mii. Săptămînalul „Glas Moldovenesc”, al cărui director era atunci I. Petrescu-Podari, publică „o lămurire cît mai deplină a rostului societății”: „1. Răspîndirea culturii românești mai întîi în județul Bălți și în celelalte județe înființînd filiale. 2. Opere de binefacere și anume ajutorarea orfanilor și a văduvelor, ce n-au primit ajutor de la stat sau pe cale particulară. În ceea ce privește realizarea primului punct, Societatea își propune următoarele: a) Înființarea de cursuri de limba, istoria, literatura și geografia țării românești; b) Fundarea de biblioteci populare cu cărți de literatură română; c) Susținerea de publicații românești, gazete, reviste etc; d) Înființarea și răspîndirea unei biblioteci de popularizare; e) Publicațiuni de tablouri istorice naționale și opere de artă națională; h) Înființarea de coruri bisericești și cîntece românești patriotice și populare; f) Înființarea și susținerea unui teatru românesc; g) Încurajarea industriei casnice și, în special, a portului românesc; j) Înființarea de localuri pentru educația sportivă a copiilor; l) Înființarea unei săli de lectură; m) Înființarea de școli de dansuri românești. ”După cum menționa ziarul, chiar în ziua nașterii maestrului („Cuget Moldovenesc”, 19.VIII, 1918) acesta era „în linii generale” cîmpul de activitate a Societății conduse de un comitet în fruntea căruia se afla „un om de valoare domnului General Ana-

stasiu, comandantul Diviziei a 9-a Infanterie, iar din comitet mai făcînd parte un profesor bucovinean și doi învățători de peste Prut, unul avînd însărcinarea de Secretar al comitetului”.

Societatea „Enescu” de la Bălți își propunea o activitate pe măsura unui minister. Dacă nu mai mult. Astăzi însă spre marele nostru regret, nu cunoaștem aproape nimic despre acea Societate, autorul acestor rînduri mai avînd doar în arhiva sa o listă a membrilor comitetului de conducere a acelei organizații, care la 1930 se numea de acum *Societatea Culturală Națională „George Enescu”*. Iată cum arăta acel comitet: Marc Văluță, directorul liceului „I. Creangă” – președinte, Dr. Emilian Buzenchi, senator și Nicolae Palamaru, președintele asociației profesorilor secundari din Bălți, – vicepreședinți, Petru Stati – Secretar general, Mihail Certan – casier, Lelia Buzenchi, directoarea liceului „Domnița Ileana”, Grigore Trelea, președintele asociației învățătorilor din Bălți, Gheorghe Cârțu, directorul școlii normale și Mihail Horn – membri ai comitetului. Mai știm că la teatrul „Unirea” se organizau sistematic șezători artistice, la care participau corul și echipa dramatică a Societății.

La 2 februarie 1919, într-un local frumos, încăpător și bine încălzit, situat pe strada *Regele Ferdinand nr. 173*, se deschide *Biblioteca Societății culturale și de binefacere „George Enescu”*. Această importantă acțiune a fost posibilă datorită amabilității intendentului garnizoanei Bălți, maior Porumb, care a cedat una din camerele ocupate de intenđență. Presa timpului mai remarcă și bu-năvoința consil-

ierului agricol G. Săpunaru, care „în scopuri culturale a pus la dispoziția societății întreaga bibliotecă a SerVICIULUI agronomic al județului, (...) peste 300 de volume” (*„Glas moldovenesc”*, 26.XII,1918). Și domnul director al justiției, I. Pelivan, de asemenea, trimise un număr impunător de cărți, aflăm din aceeași sursă.

La data deschiderii, Biblioteca avea aproape 1000 de volume (în afară de ziare și reviste). Erau cărți de literatură românească, de autori clasici, cărți de știință, istorie, cultură, filozofie...

La ceremonia de deschidere a Bibliotecii, un cor de ofițeri sub conducerea locotenentului Geleş, a cîntat Imnul Regal, iar directorul ziarului bălțean „Unirea”, Colonelul Bacaloglu a remarcat însemnătatea evenimentului, amintind că timp de 100 de ani cultura românească a fost oprită în Basarabia și că „ basarabeni cu dor de neamul și limba românească au acum prilejul de a o cunoaște și a se împărți din luminile ei” (*„Unirea”*, 6.II.1919). Vorbise și Președintele *Societății „George Enescu”*, General Anastasiu, care a subliniat că „societatea are un scop moral și social, de a îmbrățișa toate producțiunile de artă și cultură românească și de a ajuta pe cei în suferință cari nu au nici un sprijin de alt undeva” (idem).

Anticipînd evenimentul, a doua zi de Crăciun 1918, „Glas Moldovenesc”, într-un articol consacrat deschiderii Bibliotecii menționa că „ față de raritatea cărților bune în timpul de față și de prețurile colosal de scumpe, cu care se poate obține nu numai o carte, dar chiar un ziar,

deschiderea bibliotecii Societății „George Enescu”, pe lângă rostul național cultural ce-l are de îndeplinit în acest oraș (Bălți, n.n.), satisface și o imperioasă necesitate sufletească care în ultimul timp începuse a fi chiar adânc simțită”.

A doua oară George Enescu a venit la Bălți la 25 mai 1923, când, acompaniat de talentatul pianist Nicolae Caravia, s-a produs într-un excepțional concert în teatrul „Unirea”. În ziua recitalului, marele maestru vizitase Biblioteca Societății ce-i purta numele, unde a lăsat mai multe volume de cărți, pentru care Președintele Societății dl. dr. Buzenschi i-a mulțumit călduros în numele orașenilor. Găzduit și de dl. St. Sadovici, președintele comisiei interimare a orașului, la ora nouă sea-ra, într-o sală devenită mult prea neîncăpătoare, celebrul artist a fascinat publicul bălțean.

A doua zi, înainte de plecare, G. Enescu face cunoștință cu clasa de vioară a școlii de muzică din Bălți, unde în cartea pentru oaspeți scrie: „Sincerele mele felicitări Domnului profesor de violină Beno Echering pentru excepționala sa metoadă, justețea și ținuta elevilor săi demnă de laudă”.

George Enescu mai concertează la Bălți în 1927 (13 și 14 martie), 1932 (24 mai) și 1937, când la 24 noiembrie, la gara Pămînteni, celebrul compozitor și interpret a

fost întâmpinat cu ovații de intelectualitatea românească în frunte cu Mihail Cucer, primarul municipiului, care a depus toată stăruința să-l primească pe înaltul oaspete cum nu se poate mai bine. După concertul de la Teatrul Scala, maestrul a fost omagiat la Cercul militar de către Societatea „Enescu”, unde au rostit calde și emoționante cuvântări generalul Bengliu, comandant de divizie, prefectul județului Em. Cately, directorul liceului „Ion Creangă” și prim-vicepreședinte al Societății M. Vă-luță, Ioan Pascu, decanul biroului de avocați și alții. După cum mai menționa presa bălțeană, s-au evocat primii ani după unirea din 1918, când maestrul Enescu, sol genial al simțirii românești, realiza cucerirea sufletească a Basarabiei restituite, fiind chiar la Chișinău în acea memorabilă zi de 27 martie, când și-a contramandat concertul pentru a elibera sala, unde s-a sărbătorit istoricul eveniment.

Suntem siguri că mai devreme sau mai târziu, se va vorbi pe paginile ziarelor, ale revistelor de specialitate sau în diverse monografii, despre acele clipe petrecute de marele Enescu la Bălți, se vor descoperi lucruri interesante, vom completa cu emoționante pagini istoria culturii noastre naționale.

11 mai, 2006

Recenzenți:

Elfrida Coroliovă,
doctor în studiul artelor,
Violina Galaicu,
doctor în studiul artelor



CONCURSUL GEORGE ENESCU LA BĂLȚI: NOTE ȘI IMPRESII

GEORGE ENESCU'S COMPETITION IN BĂLȚI: NOTES AND IMPRESSIONS

Margareta TETELEA,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți
Alexandrina ANTOHI,
magistru în muzică,
Școala de Muzică *George Enescu*, Bălți

La sfârșitul lunii mai, anul curent, în „capitala de nord” a Republicii Moldova, orașul Bălți, s-a produs un eveniment de anvergură. Este vorba despre desfășurarea primei ediții a **Concursului tinerilor interpreți George Enescu** din instituțiile de învățămînt artistic, zona Nordul Moldovei.

Concursul din 20 mai a animat viața cultural-muzicală a orașului Bălți, constituind un eveniment deosebit pentru învățămîntul artistic.

Nu este întîmplător faptul că anume la Bălți s-a organizat această acțiune cu numele genialului compozitor, violonist, pianist și dirijor George Enescu.

Vom numi două cauze grație cărora evenimentul a avut loc la Bălți:

Timp de aproape cinci decenii în orașul Bălți își desfășoară fructuos activitatea școala de muzică pentru copii, care din 1996, prin contribuția actualului director al școlii doctor Valeriu Tetelea, poartă numele maestrului George Enescu.

Numele lui George Enescu este strîns legat de animarea vieții muzicale a Basarabiei la începutul secolului XX. Or, George Enescu de mai multe ori vizitează Chișinăul, unde evoluează în concerte. În ziarul *România nouă* din 27.03.1927 compozitorul vorbește că “[...] *necesitatea Conservatorului de Stat este absolut dorită*” [1]. Maestrul vizitează, de asemenea, și orașul Bălți, unde rămîne fascinat de public și de primirea caldă a orașului. Enescu nu numai a susținut concerte de caritate, dar și a contribuit nemijlocit la înființarea societății culturale ce-i va purta mai tîrziu numele.

Este cunoscut faptul că George Enescu a fost încîntat de activitatea clasei de vioară a profesorului *Beno Ercherling*, care activa la școala de muzică din orașul Bălți.

Dar să revenim la Concursul *George Enescu*.

Concursul a fost organizat grație Școlii de Muzică *George Enescu* și cu sprijinul Facultății de Muzică și Pedagogie muzicală a

Universității de Stat *Alecu Russo*, a Pri-măriei municipiului. Desfășurarea concursului a fost prilejuit de comemorarea vizitei istorice a maestrului George Enescu la Bălți.

Concursul a fost deschis cu un cuvânt de salut pentru tinerii muzicieni de către dl. Valentin Guznac, vice-primar al municipiului, care a menționat importanța promovării și susținerii tinerelor talente.

Partea festivă a concursului a continuat cu un program de muzică pentru copii, interpretat de remarcabilul duet de pianști, maștri în artă Iurie Mahovici și Anatol Lopicus de la Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău.

Comitetul organizatoric al concursului a fost constituit din următorii membri: Veronica Caraolan, șefa Direcției Cultură a municipiului Bălți; Margareta Tetelea, decanul Facultății Muzică și Pedagogie muzicală a Universității *Alecu Russo*; Valeriu Tetelea, directorul Școlii de muzică *George Enescu*; Stela Dascaluc, directorul-adjunct al Școlii de muzică *George Enescu*.

Conform regulamentului, la concurs au fost admiși elevii școlilor din învățământul artistic din nordul Moldovei pe 2 categorii de vîrstă: 10-14 ani și 15-18 ani.

Programul de concurs a inclus două nominalizări:

- interpretare solistică (pian, vioară),
- interpretare în ansamblu (pian, vioară - duet, trio).

Fiecare participant urma să prezinte un program alcătuit din 2 piese, una din ele fiind obligatorie (din creația compozitorilor români) și una la liberă alegere.

Chiar la primă ediție, concursul tinerilor interpreți *George Enescu* a avut o rezonanță mare în mediul specialiștilor din învățământul artistic din Bălți, Singerei, Soroca, Briceni, Costești, Rîșcani, Ocnița, înscriind un număr de 43 de participanți (un număr impunător pentru început) .

La concurs au participat cei mai talentați elevi, demonstrînd, prin interpretarea lor, perseverență și măiestrie.

Juriul concursului a fost reprezentat de personalități marcante ale culturii și pedagogiei muzicale din R. Moldova:

Compartimentul *Pian*

- *Iurie Mahovici*, Președintele juriului, maestru în Arte, conf. univ., Academia de Muzică și Arte Plastice, Chișinău;
- *Anatol Lopicus*, maestru în Arte, conf. univ., Academia de Muzică și Arte Plastice, Chișinău;

- *Irina Botnari*, șefa catedrei pian, Colegiul de Muzică „Ștefan Neaga”, Chișinău;
- *Eugen Papsuev*, profesor de pian, Colegiul de muzică, Bălți;
- *Elena Gupalov*, doctorandă, profesoară de pian, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți.

Compartimentul Instrumente cu corzi

- *Ela Vlaicu*, Președintele juriului, conf. univ., Academia de Muzică și Arte plastice, Chișinău;
- *Marina Cosumova*, profesoară de vioară, doctorandă, Universitatea de Stat *Alec Russo*, Bălți;
- *Rodica Esipciuc*, profesoară de vioară, Colegiul de Muzică, Bălți.

Juriul nominalizat a lucrat cu rigurozitate și a apreciat, la justa valoare, cei mai buni interpreți-concursanți. Premiile au fost distribuite în felul următor:

Compartimentul Pian solo, categoria A

Premiul I: *Stepan Untură*, Școala de Arte “Eugen Coca”, Soroca.

Premiul II: *Dragoș Grosu*, Școala de Muzică, Briceni; *Veronica Ciobanu*, Școala de Muzică, Rîșcani.

Premiul III: *Anastasia Guleac*, Școala de Muzică “George Enescu”, Bălți; *Tavifa Legcun*, Școala de Muzică “George Enescu”, Bălți.

Compartimentul Pian solo, categoria B

Premiul I: *Artiom Tcaciuc*, Școala de Muzică “George Enescu”, Bălți.

Premiul II: *Ecaterina Matcovskaia*, Școala de Muzică, Șoldănești.

Compartimentul Pian ansamblu, categoria A

Premiul I: Duet :*Tatiana Rusu-Ana Haritonenco*, Școala de Muzică “George Enescu”, Bălți.

Premiul II: Trio: *Maria Șapcarina - Alina Gopa-Tavifa Legcun*, Școala de Muzică "George Enescu", Bălți; Trio: *Tatiana Rusu - Ana Haritonenco - Ecaterina Malimon*, Școala de Muzică "George Enescu", Bălți.

Premiul III: Duet: *Anastasia Svetenco - Ina Vranceanu*, Școala de Muzică "Ciprian Porumbescu", Bălți,

Compartimentul Pian ansamblu, categoria B

Premiul III: Duet: *Iana Cudreașova - Olga Grabciuc*, Școala de Muzică "G. Enescu", Bălți

Compartimentul Vioară

Compartimentul Vioară solo, categoria A

Premiul I: *Lilia Vodeaniuc*, Școala de Arte „Eugen Coca”, Soroca.

Premiul II: *Svetlana Moiseeva*, Școala de Arte "Ciprian Porumbescu", Bălți.

Premiul III: *Nicoleta Șveț*, Școala de Muzică "George Enescu", Bălți.

Premiul III: *Anatol Cosmin*, Școala de Muzică "George Enescu", Bălți.

Compartimentul Vioară ansamblu, categoria B

Premiul II: Trio: *Corina Ghilețchi - Olga Tcaciuc - Nicoleta Șveț*, Școala de Muzică "George Enescu", Bălți.



Laureaților și participanților la concurs le-au fost înmânate diplome și premii bănești.

Pentru toți participanții concursului 20 mai 2006 a rămas în

memorie ca o sărbătoare a Muzicii, a Frumosului și a Talentului.

Concursul tinerilor interpreți George Enescu și-a propus, ca obiectiv, promovarea tinerelor talente din învățământul artistic,

cunoașterea valorilor muzicii naționale și universale, stimularea procesului instructiv-artistic în școlile de muzică și performanța măiestriei pedagogice a profesorilor.

Actualmente suntem în pear-jma festivalului *George Enescu* preconizat pentru toamna anului 2006, sub egida căruia se vor desfășura un șir de manifestări cultural-artistice și educaționale: concertul de gală a laureaților Concursului tinerilor interpreți *George Enescu*, recitaluri de muzică instrumentală și vocală cu concursul

artiștilor invitați din Cer-năuți, Chișinău, Iași, Bruxelles.

Sperăm că noul *Concurs al tinerilor interpreți George Enescu* de la Bălți va fi recunoscut și susținut de diverse structuri administrative al învățămîntului artistic și va lua amploare respectivă, devenind tradiție de o importanță majoră.

E de remarcant faptul că geniul *George Enescu* s-a reîntors, prin muzica și valoarea sa, pe plaiurile bălțene. Nu întâmplător maestrul spunea: *Menirea sfîntă a Muzicii este să stingă urile, să potolească patimile și să apropie inimile într-o caldă înfrățire.*

Referințe:

1. Arabagiu, R., *Arta muzicală românească în Basarabia* // *Revista Univers muzical*, Nr.1, Chișinău, 2002, p.15.
2. Bălan, G., *Mica filozofie a muzicii*, Buc. : Ed. Eminescu, 1975, 334 p.





PORTRET DE CREAȚIE

EUGEN VERBEȚCHI

Leonid RAILEANU,

doctor în studiul artelor, Om emerit al Republicii Moldova,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Talentul multilateral și măiestria interpretativă a lui Eugen Verbețchi s-a manifestat încă din anii de studenție. Fiind student în anul III la Conservatorul din Chișinău, el a fost invitat în grupul de clarinetiști al Orchestrei simfonice a Filarmonicii Moldovenești de Stat de către T. Gurtovoi, prim-dirijor al acestei orchestre, și în curând a devenit maestru de concert al clarinetiștilor. Cele mai dificile solouri la clarinet, cum ar fi în Simfonia nr. 6 de P. Ceaikovsky, Simfonia nr. 2 de S. Rachmaninov, Simfoniile nr. 1 și 27 de N. Measkovsky, „Piniile Romei” de O. Respighi, au fost interpretate cu brio de tânărul muzician.

În scurt timp el a început să evolueze ca solist, devenind primul dintre interpreții moldoveni care a evoluat cu Orchestra de cameră a lui Lev Markiz, interpretând concertele compozitorilor A. Dimler și K. Stamitz; a înregistrat un șir de lucrări ale autorilor moldoveni cu V. Rotaru, A. Samoilă, A. Gherșfeld în fondul Radioteleviziunii cu orchestra Radioului Național.

Din anul 1962 E. Verbețchi își perfecționează măiestria la aspirantura Conservatorului „N. Rimsky-Korsakov” din Leningrad, în clasa renumitului profesor A. Ghensler.

Revenind la Chișinău, tânărul muzician desfășoară o activitate intensă și multilaterală. Mai întâi el s-a manifestat în calitate de maestru de concert al grupului de clarinetiști în Orchestra Filarmonicii, apoi ca interpret în concerte solistice și ca participant al ansamblurilor, evoluând cu cei mai buni interpreți moldoveni (Gh. Neaga, V. Levinson, S. Covelenco, M. Muler, N. Tatarinov ș. a.), precum și în concertele de cameră ale Institutului de Stat al Artelor și în Sala cu Orgă deschisă recent.

Trebuie de menționat că formarea unui interpret atât de talentat precum e Eugen Verbețchi a contribuit la faptul că mai mulți compozitori moldoveni au început să scrie pentru clarinet. Printre primele creații apărute sunt „Scherzino” și „Studiul concertistic” de V. Poleacov, care, de altfel, și-a început cariera sa muzicală în calitate de clarinetist. Un șir de lucrări au fost consacrate primului său interpret și anume clarinetistului E. Verbețchi. Printre ele sînt două Sonate pentru clarinet și pian de S. Lobel, două Sonate pentru clarinet solo de Z. Tcaci, Sonata pentru clarinet și pian de O. Negruța, Concertul pentru clarinet și orchestră simfonică de V. Simonov, precum și un șir de piese

ca „Conexiune” de S. Buzilă, „Improvizatie” pentru clarinet solo de S. Lungul și una din cele mai recente creații - *Piesa* pentru clarinet solo de Gh. Ciobanu. Credem că și „Piesele triste” ale aceluiași compozitor au fost realizate sub influența talentului interpretativ al lui E. Verbețchi.

Remarcăm faptul că un șir de creații camerale au fost compuse, ținându-se cont de măiestria interpretativă a lui Eugen Verbețchi. Așa sînt „Istoriile amuzante” pentru clarinet și cvartetul de coarde de Z. Tkaci, Sonata pentru clarinet și pian de V. Zagorschi, dedicată lui V. Levinson, dar luîndu-se în considerație duetul minunat al pianistului cu E. Verbețchi, Sextetul pentru clarinet, trombon, xilofon, vioară, alto și violoncel, Cvintetul pentru clarinet și cvartetul de coarde, precum și Sonata „Preludii” pentru clarinet și violoncel de B. Dubosarschi, ultimul opus fiind consacrat muzicienilor E. Verbețchi și N. Tatarinov.

V. Rotaru a realizat, în mod special pentru E. Verbețchi, transcrieri pentru clarinet și orchestra de cameră ale opusurilor sale - „Romanța” și „Balada”, care au fost înregistrate în 1980 la Studioul „Melodia” din Moskova. Lucrări și aranjamente originale au fost scrise de compozitorii moldoveni special pentru Sextetul de clarinetiști „Everans”, creat de E. Verbețchi. Aici se relevă, în primul rînd, O. Negruța, cu aranjamentul renumitei „Glume” de J. S. Bach și alte lucrări interesante, cum ar fi „Ragtime” și „Potpuriu pe teme moldovenești”. Cîteva transcrieri pentru acest ansamblu a efectuat și Gh. Șevcișin. Printre ele sînt Concertul pentru trompetă și sextet de T.

Albinoni, cunoscutul „Vals” de E. Doga, precum și celebrele lucrări ale lui Grigoraș Dinicu - „Hora staccato” și „Hora Mărțișorului”.

Menționăm că unele creații ale compozitorilor moldoveni pentru clarinet au fost interpretate de E. Verbețchi special pentru concursuri. Una dintre primele creații a fost „Piesa” pentru clarinet solo (1979) scrisă de S. Lobel pentru Concursul internațional din Chișinău. Tot aici se referă și Concertul pentru clarinet și orchestră de O. Negruța, consacrat feciorului Alexandru - unul dintre cei mai talentați și erudiți elevi ai profesorului E. Verbețchi.

Pedagogia reprezintă un capitol important în activitatea lui E. Verbețchi. Începînd activitatea didactică în 1962, după absolvirea Conservatorului Moldovenesc de Stat, în anul 1971 el a venit în fruntea catedrei Instrumente aerofone și de percuție, educînd, pe parcursul acestor ani, mai multe generații de muzicieni, care astăzi reprezintă cu demnitate școala profesorului său în toate colțurile lumii - în SUA, Canada, Israel, Australia. Încă în timpurile „cortinei de fier” (1983), un turist american, vizitînd Moldova în componența unui grup turistic și auzind despre „școala lui E. Verbețchi”, a dorit să frecventeze lecțiile domniile sale.

Începînd cu anii '60, elevii lui E. Verbețchi reprezintă cea mai numeroasă grupă de învingători ai concursurilor - atît cele republicane, cît și cele internaționale. În această privință numărul elevilor dumnealui a depășit numărul pianiștilor, violoniștilor, cîntăreților, adică al reprezentanților specialităților care

cel mai des participă la concursuri. În anii '60, printre învingătorii concursurilor la instrumente aerofone sînt Ion Crasnopolschi (1962), Vasiliu Ichișceli (1965), Semion Duja (1967). Cît despre concursurile interrepUBLICANE, și aici numărul învingătorilor este destul de mare – V. Berlin, M. Corețchi, I. Amelin (Kionig), A. Bancilă, I. Ciobanu.

Remarcăm faptul că, în condițiile selectării în cîteva etape a participanților la concursurile internaționale la toate specialitățile interpretative, se crea o nervozitate maximă, în rezultatul căreia dreptul de a reprezenta USSR la un asemenea concurs obțineau doar muzicienii de la Moskova sau Leningrad. Și totuși, doi dintre elevii lui E. Verbețchi – Serghei Andrusenco și Serghei Cebâkin – au devenit diplomanți și laureați ai concursurilor internaționale.

În istoria nouă a Moldovei, numărul laureaților din clasa lui E. Verbețchi a crescut considerabil – astfel, în diferiți ani au cîștigat premiul I la Concursul Internațional de interpretare „E. Coca” S. Mușat, Ș. Râdvan, A. Stratan, A. Țopa și M. Tamazlăcaru. Locul II a obținut V. Ambros și S. Spănu, locul III – A. Cravenco. Dintre ei, Ș. Râdvan și S. Mușat au reprezentat cu cinste Moldova la Concursul ucrainean al interpreților la instrumentele de suflat. Ei au devenit laureați și ai Concursului Internațional de interpretare la instrumentele aerofone în or. Baranovici (Republica Belarusi).

Activitatea interpretativă și pedagogică a lui E. Verbețchi ar fi prezentată incomplet, dacă n-am aminti despre încă un aspect al ta-

lentului multilateral al maestrului. Încă în anii de studii la aspirantura Conservatorului „N. Rimsky-Korsakov” din Leningrad, muzicianul a evoluat în duet cu renumita pianistă N. Nuridjanean. După revenirea la Chișinăul natal, el a cîntat în diferite perioade cu G. Strahilevici, H. Talmațchi, S. Covalenco, V. Levinzon. Astfel, experiența interpretativă enormă și simțul fin de ansamblu i-au permis lui E. Verbețchi să creeze o școală a măiestriei concertistice unice în felul său.

Clasa lui E. Verbețchi întotdeauna s-a evidențiat și se evidențiază prin nivelul înalt al evoluării în ansamblu. Maeștrii de concert sînt parteneri adevărați, egali, care simt și pot să susțină interpretarea soliștilor. Nu întîmplător, la diferite concursuri au obținut premii și maeștrii de concert – I. Sunțova, N. Co-rețcaia, E. Rogozenco, A. Moraru, S. Danilova.

În veriga medie a învățămîntului muzical, și alți discipoli ai lui E. Verbețchi activează cu succes, bunăoară L. Verbețcaia (Colegiul „Șt. Neaga”), A. Criganuța (Liceul „C. Porumbescu”) ș.a.

În prezent, Eugen Verbețchi, aflîndu-se la apogeul gloriei își continuă ostentativ activitatea. Clasa domniei sale – cea mai numeroasă în Academia de Muzică, Teatru și arte Plastice din Chișinău – se asociază cu un stup de albine: aici de dimineață și pînă seara tîrziu lucrul sporește, au loc pregătiri pentru concursuri, examene, repetiții ale sextetului „Everans”. Chiar și în ziua de miercuri, cînd maestrul pregătește noua generație de muzicieni în Liceul și Colegiul de muzică din

Chișinău, în clasa domniei sale de la Academie mereu răsună muzica.

E. Verbețchi este tânăr, energetic, plin de forțe fizice și creatoare, nu-și simte vârsta, se dedică în între-

gime activității sale preferate. Îi dorim Maestrului să rămână așa cum este încă mulți ani, bucurându-ne și în continuare cu succesele discipolilor săi.



Butnaru Valeria