

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
Proiectul de cercetare
Managementul implementării praxiologiei
formativ-inovaționale în sistemul învățământului
artistic național

Valorificarea strategiilor inovaționale
de dezvoltare a învățământului artistic
contemporan

Volumul Conferinței științifico-practice internaționale
dedicat memoriei Doctorului habilitat în pedagogie
Vladimir BABII

Bălți, 2016

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
Proiectul de cercetare
Managementul implementării praxiologiei
formativ-inovaționale în sistemul învățământului
artistic național

Valorificarea strategiilor inovaționale
de dezvoltare a învățământului artistic
contemporan

Volumul Conferinței științifico-practice internaționale
dedicat memoriei Doctorului habilitat în pedagogie
Vladimir BABII

Coordonatori:
Tatiana BULARGA
Eugenia Maria PAȘCA
Margarita TETEA
Marinela RUSU
Victor GHILAȘ

Bălți, 2016

CZU 378.67(478)(082)=135.1=161.1=161.2

V-20

Coordonatori: Tatiana BULARGA, doctor, conferențiar universitar.
Eugenia Maria PAȘCA, doctor, profesor universitar
Margarita TETELEA, doctor, conferențiar universitar
Marinela RUSU, doctor, cercetător științific principal
Victor GHILAȘ, doctor habilitat, cercetător științific coordonator

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan", conferința științifico-practică internațională (2016 ; Bălți). Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan : Volumul Conferinței științifico-practice internaționale dedicat memoriei Doctorului habilitat în pedagogie Vladimir Babii / coord.: Tatiana Bularga [et al.]. Bălți : S. n., 2016 (Tipogr. "Indigou color"). – 244 p.

Antetit.: Univ. de Stat "Alecu Russo" din Bălți, Proiectul de cercetare Managementul implementării praxiologiei formativ-inovatoare în sistemul învățământului artistic național. – Texte : lb. rom., ucr., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., fr., ucr., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art.

200 ex.

ISBN 978-9975-3145-9-6.

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

Tehnoredactare: Liliana EVDOCHIMOV

Tiparul: *Indigou COLOR*

© *Bălți, 2016*

ISBN 978-9975-3145-9-6.

SUMAR

Profesorul Vladimir Babii - omul dedicat științei	9
--	---

1. EDUCAȚIE

Ion Gagim , <i>Problemele fundamentale ale educației contemporane</i>	11
Vladimir Babii , <i>Praxiologia inovativ-artistică: oportunitățile implementării</i>	20
Eugenia Maria Pașca , <i>Particular și general din perspectiva educației muzicale în pedagogia Waldorf</i>	24
Tatiana Bularga , <i>Praxiologia inovativ-artistică: abordare de sistem</i>	32
Margarita Tetelea, Veronica Cucer , <i>Dimensiunea praxiologică a formării interpretului pianist</i>	37
Marinela Rusu , <i>Dimensiuni specifice ale creativității artistice</i>	42
Emilia Moraru , <i>Repere metodologice privind formarea viitorului dirijor și interpret de cor</i> ..	51
Inna Kovalenko , <i>Варіативність введення організаційних форм навчання в процесі опанування курсом «Практикум роботи з хором»</i>	56
Marina Morari , <i>Respiritualizarea educației artistice</i>	62
Luminița Ciobanu , <i>Tehnici și obiective în procesul de abordare a muzicii contemporane</i> ...	66
Yevheniia Provorova , <i>Музично-педагогічна прaxeологія у вищих педагогічних навчальних закладах України</i>	69
Tatiana Șova , <i>Poziționări actuale privind comunicarea tolerantă în condiții de stres ocupațional</i>	74
Olimpiada Arbuz-Spatari , <i>Strategia dezvoltării creativității artistico-plastice la elevi/studentii privind criteriile de stimulare și formare ale atitudinilor artistice</i>	77
Livia Ciocîrlan, Tatiana Bularga , <i>Imperativele inițierii micilor școlari în arta muzicală</i> ..	81
Lidia Ciolacu , <i>Diferențierea activității didactice, a metodologiei aplicate și a mijloacelor de învățământ folosite</i>	86
Hu Manley , <i>Основні принципи підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної</i>	92
Elena Țurcan , <i>Cercetătorii domeniului muzical-pedagogic pe itinerarul științific mondial</i> ...	97
Pavel Ciolacu , <i>Noțiunea, natura și caracterele juridice ale căsătoriei</i>	103
Chen Bo , <i>Специфіка виконавської музично-інтерпретаційної діяльності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів</i>	109
Юань Кай , <i>Иновационные методы формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки</i>	114

2. FORMAREA UNIVERSITARĂ A SPECIALIȘTILOR

Alla Kozir , <i>Акмеологічний вимір професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін</i>	118
Lyudmila Gavrilova , <i>Професиональная подготовка будущих учителей музыки в начальной школе на основе комплексного использования мультимедийных учебных средств</i>	123
Victor Ghilaș, Vladimir Axionov – <i>omul deplin al muzicologiei din Republica Moldova</i>	130
Felicia Ceaușu , <i>Provocările educației artistice din România într-o lume globalizată</i>	133
Margarita Tetelea, Anna Glebov , <i>Принцип интериоризации музыки и его значение в развитии музыкального мышления ученика ДМШ</i>	136
Natalia Danila , <i>Formarea profesională a designerilor – obiect al cercetării pedagogice</i>	142
Augustina Florea , <i>Sonata romantică pentru vioară și pian – dimensiune distinctă a prevederilor curriculare în cadrul procesului de formare a tânărului muzician</i>	148
Larisa Chyncheva , <i>Формування готовності майбутніх учителів музики до роботи с дитячими хорами колективами</i>	154

Aliona Caminceanu, Marina Morari, Музыка в интегративном процессе взаимодействия искусств	158
Lilia Granețkaia, Metode de dezvoltare a aptitudinilor muzicale în cadrul formării competenței de interpretare a profesorului de muzică	164
Marina Cosumov, Dimensiunea spirituală a elevului ca finalitate a învățământului muzical-artistic contemporan	169
Anton Popov, Vitalii Popovici, Modalități de proiectare curriculară a conținuturilor evaluării la Armonie și Solfegiu-dictat în învățământul universitar muzical-pedagogic	174
Lidia Ciolacu, Repere teoretice ale învățării diferențiate și individualizate a limbii franceze în învățământul superior	177
Viorica Crișciuc, Educația artistică în preșcolaritate: abordări conceptuale	184
Tang Zeming, Особливості методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацького навчання учнів у Кумаї	188

3. ARTE

Mihaela Gârlea, Etno-jazz în România	193
Ioana Stănescu, Claude Debussy și minunata lume a copilăriei regăsită în <i>Children's Corner</i>	197
Daniela Roșca-Ceban, Olimpiada Arbuz-Spatari, Dezvoltarea imaginației și creativității prin intermediul conceptului compoziției artistice	199
Eleonora Florea, Arta formelor utile – designul. (Semnificația estetică și destinația funcțională)	205
Ion Jabinschi, Valeriu Jabinschi, Mitologia morții în tradiția românească	209
Natalia Vavilina, Теоретическое обоснование необходимости изучения композиции в дизайне интерьера	213
Elena Gupalova, Фортепианные произведения В. Ротару в концертно-конкурсном и педагогическом репертуаре Республики Молдова	219
Stela Zglavoci, Atitudinea față de fenomenul muzical în contextul relației elev-profesor	222
Svetlana Dubencu, Crearea atmosferei de succes la ora de pian	226
Zoia Andronic, Значение ансамблевых пьес в развитии музыкальности учащихся класса композиции ДМШ	228
Angela Chilari, Premise teoretice și practice în formarea culturii interpretative a elevului pianist	232
Alla Dodu, Некоторые аспекты подготовки обучающегося к концертному выступлению	236
Natalia Grigorevski, Особенности подбора репертуара для концертной деятельности ансамбля скрипачей	241

SUMMARY

Professor Vladimir Babii – the man dedicated to science	9
--	---

1. EDUCATION

Ion Gagim , <i>Basic problems of contemporary education</i>	11
Vladimir Babii , <i>Innovative artistic praxeology: deployment opportunities</i>	20
Eugenia Maria Pașca , <i>Specific and general of music education perspective in Waldorf Pedagogy</i>	24
Tatiana Bularga , <i>Innovative artistic praxeology: system approach</i>	32
Margarita Tetelea, Veronica Cucer , <i>Praxeological dimension in training interpreter pianist</i>	37
Marinela Rusu , <i>Specific dimensions of artistic creativity</i>	42
Emilia Moraru , <i>Methodological guidelines on training the future choir conductor and singer</i>	51
Inna Kovalenko , <i>The variable implementation of organizational forms of teaching in the process of studying the course «Practical work with a choir»</i>	56
Marina Morari , <i>The arts education respiritualization</i>	62
Luminița Ciobanu , <i>Techniques and goals in contemporary music approach</i>	66
Yevheniia Provorova , <i>Musical and pedagogical praxeology fundamentals in high educational institutions of Ukraine</i>	69
Tatiana Șova , <i>Current positions of tolerant communication on occupational stress conditions</i>	74
Olimpiada Arbuz-Spatari , <i>Development strategy artistic creativity pupils / students on incentive and training of criteria artistic attitude</i>	77
Livia Ciocîrlan, Tatiana Bularga , <i>Imperatives for the musical art initiation in small school</i>	81
Lidia Ciolacu , <i>Differentiation of teaching, the methodology applied and the means of education used</i>	86
Hu Manley , <i>Basic principles of vocal ensemble leader training in higher educational musical education</i>	92
Elena Țurcan , <i>Researchers in the field of pedagogical and musical education on worldwide scientific itinerary</i>	97
Pavel Ciolacu , <i>Notion, nature and legal characters of marriage</i>	103
Chen Bo , <i>Specificity performing musical interpretation of the art institute students of pedagogical universities</i>	109
Юань Кай , <i>Innovative methods of formation of stability of instrumental and performing skills of future music teachers</i>	114

2. FORMATION OF UNIVERSITY SPECIALISTS

Alla Kozir , <i>Acmeological dimension of professional skills of teachers of artistic disciplines</i> . .	118
Lyudmila Gavrilova , <i>Training of future music teachers in elementary schools based on an integrated use of multimedia training tools</i>	123
Victor Ghilaș, Vladimir Axionov – the accomplished man of musicology in the Republic of Moldova	130
Felicia Ceașu , <i>Challenges of romanian artistic education in a globalized world</i>	133
Margarita Tetelea, Anna Glebov , <i>The principle of internalization of music and its importance in the development of musical thinking in students of music schools</i>	136
Natalia Danila , <i>Vocational training of designers - object of pedagogical research</i>	142
Augustina Florea , <i>Romantic sonata for violin and piano – distinct dimensions of the curricular precognition within the process of forming young violinist musician</i>	148
Larisa Chyncheva , <i>The formation of future music teachers to work with children's choirs</i> . . .	154

Aliona Caminceanu, Marina Morari , <i>Music in the integrative process of interaction of arts</i>	158
Lilia Graneșkaia , <i>Méthodes de développement des aptitudes musicales dans le processus de formation de la compétence d'interprétation du professeur de musique</i>	164
Marina Cosumov , <i>The development of pupil's spiritual dimension through contemporary music and art education</i>	169
Anton Popov, Vitalii Popovici , <i>Ways of organization of evaluation contents at Harmony and Sol-fa-dictate based on music education curriculum</i>	174
Lidia Ciolacu , <i>Theoretical differentiated and individualized learning french language in higher education</i>	177
Viorica Crișciuc , <i>Artistic tendencies in preschool education: approaches of concept</i>	184
Tang Zeming , <i>Features methodical preparation of future teachers of music for the singers student learning in China</i>	188

3. ARTS

Mihaela Gârlea , <i>Romanian ethno-jazz</i>	193
Ioana Stănescu , <i>Claude Debussy and the wonderful world of childhood traced in Children's Corner</i>	197
Daniela Roșca-Ceban, Olimpiada Arbuz-Spatari , <i>Development imagination and creativity through the concept of the artistic composition</i>	199
Eleonora Florea , <i>The art of the useful shapes – designul. (Aesthetic significance and functional destination)</i>	205
Ion Jabinschi, Valeriu Jabinschi , <i>Death mythology in romanian traditions</i>	209
Natalia Vavilina , <i>Theoretical justification for the need of composition study within interior design course</i>	213
Elena Gupalova , <i>Pianistic works of composer V. Rotaru in the concert and pedagogical repertoire of the Republic of Moldova</i>	219
Stela Zglavoci , <i>The attitude towards the music phenomenon in the student-teacher relationship</i>	222
Svetlana Dubencu , <i>Creating a successful atmosphere at the piano lessons</i>	226
Zoia Andronic , <i>The value of ensemble pieces in the development of musicality pupils of the composition class at music school</i>	228
Angela Chilari , <i>Premise of culture training theoretical and practical performing the student pianist</i>	232
Alla Dodu , <i>Some aspects of the preparation of the students artistic activity</i>	236
Natalia Grigorevski , <i>Peculiarities of selection the repertoire for the concert activity ensemble of violinists</i>	241

PROFESORUL VLADIMIR BABII – OMUL DEDICAT ȘTIINȚEI PROFESSOR VLADIMIR BABII – THE MAN DEDICATED TO SCIENCE

În ultimele trei, patru decenii, pedagogia muzicală din Republica Moldova a cunoscut un salt calitativ semnificativ, parcurgând o etapă de dezvoltare ascendentă, cu rezultate notorii, recunoscute pe plan național și regional. Acest interval de timp a oferit și un cadru propice pentru elaborarea unor studii de sinteză, cu o pronunțată substanță teoretică în pedagogia muzicală. Și-a spus cuvântul contribuția Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, instituție prestigioasă de învățământ superior, componentă importantă a ariei naționale a educației și științei, care a devenit o adevărată forjerie de specialiști în acest domeniu. Printre profesioniștii de marcă ai școlii bălțene este și profesorul universitar, doctor habilitat în pedagogie Vladimir Babil. Trecerea sa subită în lumea celor dreți nu-i estompează realizările, dimpotrivă, le proiectează într-o lumină nouă. Vom încerca să creionăm un portret al distinsului profesor și cercetător, personalitate cunoscută și recunoscută nu doar în perimetrul Republicii Moldova, ci și peste hotarele ei.

Vladimir Babil este angajat în calitate de lector universitar la Institutul Pedagogic „Alec Russo” din Bălți (1973), la scurt timp după absolvirea facultății. Aici activează neîntrerupt, în diferite funcții didactice și științifice, pe parcursul întregii vieți, reușindu-i să se impună prin rezultate științifice de excepție. Datorită aptitudinilor manageriale, este numit prodecan al facultății *Muzical-pedagogice* a universității (1988-1993), apoi este ales șef al catedrei *Teorie și dirijat* (2004-2011), membru al Senatului Universității în perioada 2008-2011.

În calitate de specialist, și-a perfecționat cunoștințele în prestigioase centre de cercetare din țară și din străinătate, precum Institutul de Științe ale Educației din Chișinău sau Institutul de Cercetări Științifice în Pedagogie din Kiev. Privindu-i retrospectiv cariera profesională, am putea reține anumite virtuți ce vor fi valorificate în rezultate marcate de performanță și în atitudinea față de aproapele său. În imaginarul nostru, profesorul Vladimir Babil reprezintă expresia omului care a întrunit astfel de calități precum luciditate și rațiune în gândire, capacitate de esențializare și sinteză cognitivă, empatie cognitivă și emoțională, pasiune și responsabilitate umană, echilibru în cuget și în faptă, însușiri care îi valorizează personalitatea. Aceste și alte calități pot fi deduse lejer, citindu-i lucrările științifice și metodico-didactice. Investigațiile sale și le-a conceput și definitivat în cadrul planurilor de cercetare științifică elaborate la universitate. Ideile în jurul cărora gravitează întregul se regăsesc în cele peste o sută de titluri în monografii, studii, articole, comunicări științifice, ele reliefând preocuparea constantă a autorului pentru educația muzicală din țara noastră.

Disciplinele de studiu ce marchează activitatea didactică a lui Vladimir Babil și destinate învățământului muzical-pedagogic sunt mai multe. Remarcăm însă că toate sunt bazate pe un solid suport științific, între care figurează *Metodologia și etica cercetării științifice*, *Creativitatea muzicală*, *Istoria muzicii universale*, *Organologia*, *Orchestrația*, *Forme muzicale*. Reține atenția și rigoarea redactării acestora, precum și adaptarea lor la scopurile preconizate cu finalități formative.

Vladimir Babil este specialistul recunoscut prin lucrările sale, în care a abordat una dintre direcțiile majore de cercetare a didacticii contemporane – teoria și educația artistică și care a devenit, în ultimă instanță, un principiu de viață și o activitate cu dăruire de sine a profesorului și cercetătorului de la universitatea bălțeană. Cunoscut prin mai multe studii în acest domeniu interdisciplinar, cu dorința de a transpune în practică diverse idei și concepte

întru afirmarea educației armonioase în societatea contemporană, pedagogul Vladimir Babii prezintă în aceste cercetări rodul muncii sale științifico-practice de mai multe decenii. În obiectivul autorului se află eficiența educației muzical-artistice integrate, fundamentele metodologice și cele praxiologice ale unui asemenea tip de educație, dar și relația didactică și creativă profesor – elev la nivelul dimensiunii intelectuale, al comportamentului empatico-artistic. Modalitățile și căile de realizare ale obiectivelor științifice sunt susținute, evident, de aspectele experimental-aplicative concludente.

Vocația și devotamentul pentru activitatea de cercetare în domeniul educației muzical-artistice l-au călăuzit în organizarea numeroaselor manifestări științifice naționale și internaționale. Activitățile practico-științifice inițiate și organizate în cadrul programelor de cercetare au avut rezonanțe sonore în rândul comunității pedagogice din țară și din afara ei. Reultatele unor asemenea acțiuni, ca și cele manageriale ale profesorului Vladimir Babii au fost vizibile și la ultima întrunire cu susținătorii, adepții, colaboratorii, colegii și discipolii săi în cadrul lucrărilor Conferinței științifico-practice internaționale „Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan”, ce a avut loc la Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, la 11-12 decembrie 2015. Întrunirea a constituit în fapt o dare de seamă a activității grupului de cercetători la proiectul academic de cercetare „Managementul implementării praxiologiei formativ-inovatoare în sistemul învățământului artistic național”, coordonat de dr. hab. Vladimir Babii. Conferința a fost și un bun prilej de schimburi de idei, opinii, viziuni în problemele schițate de generic.

Realizările obținute de către doctorul habilitat Vladimir Babii în cei peste patruzeci de ani de activitate în serviciul actului științific au fost recunoscute și apreciate, în repetate rânduri, atât de colegii de breaslă și de forurile de specialitate, cât și de beneficiarii procesului de pregătire academică a viitorilor specialiști, ca și de experții din exterior.

Vladimir Babii a trăit pentru profesie, căreia i-a dedicat vocația. Acest modest portret, pe care am încercat să-l creionam în puține cuvinte, panoramează, sperăm, valoarea profesională și prestigiul științific al profesorului, savantului și omului Vladimir Babii, după o carieră consacrată cercetării și studiilor avansate în domeniul științelor educației, precum și aplicării abilităților sale în beneficiul cunoașterii, pentru o societate bazată pe cunoștințe.

**Victor Ghilaș, dr. hab. în studiul artelor,
Institutul Patrimoniul Cultural al
Academiei de Științe a Moldovei**

1. EDUCAȚIE/EDUCATION

PROBLEMELE FUNDAMENTALE ALE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE BASIC PROBLEMS OF CONTEMPORARY EDUCATION

**Ion Gagim, Professor, Doctor habilitat,
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova**

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

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

Cuvinte-cheie: educație, pedagogie, Om-Educație, formarea personalității, educația omului, individualitate.

Abstract. From where this topic today? As formulated it in my consciousness now, to propose exposure time?

The idea arose "unawares". Trying to catch because, I said that she could not appear on the empty spot. He climbed certainly in the subconscious – there where they lodged my experience over 40 years in education, experience which has included almost all levels and aspects that human activity is carried out.

Keywords: education, pedagogy, Man Education, the formation of personality, human education, individuality.

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

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

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

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

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

Să luăm ca punct de pornire un postulat din Immanuel Kant care, în opinia mea, este unul fundamental. Filosoful consemnează: „Omul nu poate deveni om decât prin educație”. În tratatul său *Despre Pedagogie*, Kant de la bun început subliniază faptul că omul este singura ființă care trebuie educată pentru a deveni om; omul nu este nimic decât ceea ce face educația din el; educația este cea care face demarcația între om și celelalte creaturi, ea este cea care prefăce animalitatea în umanitate. Așa zice gânditorul. Dar cine trăiește după prescripțiile filosofilor, gânditorilor, înțelepților? Noi le citim, cu o anumită plăcere intelectuală, le memorizăm pentru a le aplica într-un discurs ca să impresionăm publicul, facem trimiteri la ele în scrierile noastre ca să pară mai consistente. Și doar cu aceasta ne alegem. Căci sfaturile înțelepților rămân acolo, în cărți, iar noi, în viața de zi cu zi, o luăm pe o cu totul altă cale. Așa și se despart, *fundamental și fatal*, mintea și acțiunea.

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

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

Întrebarea *ce este omul?* este o întrebare filosofică. Tema discursului meu însă este una din alt domeniu – al educației. Dar înseamnă aceasta, oare, că tema este din cu totul alt domeniu, decât cel filosofic? Înseamnă că educația este un domeniu separat sau îndepărtat de cel al filosofiei? Desigur că nu, ci dimpotrivă. Pentru că obiectul de studiu atât al filosofiei, cât și al educației, este, în ultima instanță, același – omul. Dacă filosofia încearcă să răspundă la întrebarea *ce este omul?*, atunci educația încearcă (și are menirea supremă!) să-l facă pe om – OM, să-l aducă la condiția de om. Iată că aceste două domenii își dau mâna la direct, fiind, așadar, complementare.

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

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

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

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

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

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

Voi încerca să vorbesc despre ceea ce este (mai exact, ce trebuie să fie) educația anume din această perspectivă. În același timp, mă voi referi la situația educațională de la noi, confruntând

aceste două aspecte, adică raportând *situația reală* la *esența* educației, și invers. Mi-am propus nu atât să dau răspunsuri, cât să formulez probleme. Și nu atât probleme cu sens de „subiecte”, dar anume probleme, *alias* dificultăți, neconcordanțe, incongruențe, lipsă de legături esențiale, incoerențe, contradicții. *Contradicții fundamentale!* Căci ele există – atât la nivel de esență a educației, cât și la nivel de starea educațională de la noi.

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

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

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

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

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

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

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

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

Desigur că aceste două aspecte ale omului se află în relație indispensabilă, dar totuși avem *două* aspecte, nu unul. Iar dacă sunt două, înseamnă că unul din ele este „mai important” decât celălalt. Care-i acest aspect de primă valoare sau, altfel zis, care este valoarea supremă: omul-individual sau omul-social? Omul din fața icoanei sau omul din piață? O altă întrebare: regăsim, această noțiu-

ne esențială, de elev-om, în documentele reglatoare ale domeniului? O regăsim în sursele de specialitate? O regăsim în scopul general al educației, în finalitate finală, ca să zicem așa, în formula idealului educațional? Vom vedea. Dar să memorizăm și aceste întrebări.

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

Raționamentele duc la un singur răspuns: omul-individual este *valoarea supremă*. Se dorește ca omul să devină *personalitate*. Bine, dar cuvântul *personalitate* provine din latinescul „*persona*”, care semnifică „*mască*”. Personalitatea este o ființă socială, ea poartă o mască. În societate, omul nu este el însuși, dar „*joacă roluri*”, se „*deghizează*”. În singurătatea și intimitatea sa, omul este altceva, este altfel. Dar el trăiește în mare parte pentru „*ce-o să zică lumea*”, și nu pentru fericirea personală.

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

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

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

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

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

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

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

Paideia (< gr. Παιδεία „educația copiilor”) este o categorie a filosofiei grecești care corespunde noțiunii actuale de „învățământ” și care stă la rădăcina cuvântului Pedagogie. *Paideia* se raportează la cuvântul *cultivare* a omului, care duce la crearea Culturii. Astăzi învățământul însă tot mai mult se detașează de ceea ce se numește „cultură”, plasând accentul pe „competențe”. Cuvântul *competențe* a devenit astăzi un fel de fetiș. Se cere ca absolventul unei instituții de învățământ „să poată face”, „aici și acum”, „ceva concret” etc., dar nu să umble, „teoretic”, „cu capul în nori”. Dar să ne amințim ce zicea Goethe, care consemnează: „Ca să faci ceva, trebuie, mai întâi, să fii ceva”. *Essere* (a fi) era termenul fundamental al latinilor, și nu *facere* (a face). *Essere* este esența existenței omului. Observăm că atât în cazul noțiunii de Educație, cât și în cazul noțiunii de Pedagogie – ca activitate care are menirea de a forma omul sub aspect de Cultură – s-a produs o lunecare esențială de la sensurile originare ale acestor fenomene. Nu de aceea, oare, s-a pomenit omenirea în fața marilor probleme existențiale de azi?

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

Gândirea, conștiința, rațiunea. Dar gândirea, calculul, analiza, judecata sunt caracteristice și altor ființe. În fond, toate ființele au gândire, iar unele din ele ating aici performanțe de invidiat. E suficient să deschidem, de exemplu, canalele TV *Discovery* sau *National Geographic* ca să ne convingem de acest lucru. Deci, argumentul „minte” cade. *Dimensiunea afectivă*. Dar nici aceasta nu este una pur umană. Căci și alte ființe manifestă o astfel de calitate. E suficient, iarăși, să privim posturile TV nominalizate, ca să ne minunăm de faptul cum se dragostesc-giugiulesc multe specii de vietăți. *Creativitatea*. Nici acest argument nu rezistă, căci și alte ființe creează-inventează. Avionul este „copia” zborului păsărilor, de exemplu. Omul învață să creze (să „plăgieze”) de la bondar, de la păianjen, de la omidă, de la albină, de la furnică. Dar dacă atragem atenția asupra faptului că invențiile-creațiile omului duc spre pieirea lui (bomba atomică, de exemplu), iar cele ale altor ființe, nu, atunci vedem că, într-adevăr, suntem în pierdere față de „confrății” noștri la capitolul creativitate. (Cunoaștem mai mulți savanți-fizicieni care au avut probleme de conștiință ca rezultat al descoperirilor lor).

Am putea aborda și alte aspecte prin care ar părea că omul se deosebește esențial de alte ființe, dar toate cad, rămânând unul singur. Și acesta este **sentimentul metafizic**. Alte ființe, decât omul,

nu încearcă acest sentiment – *trăirea* unei lumi de dincolo de partea sa fizică, lume de care omul este legat fundamental. Aceasta și este distincția radicală dintre om și alte vietăți – atracția spre alte planuri ale existenței, decât cel imediat-fizic. Omul meditează, face filosofie, compune versuri și muzică, crede, cinstește noțiunea de sacru. (Este grăitor, în acest sens, titlul unei cărți a lui Nichifor Crainic *Sfințenia – împlinirea umanului*).

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

Vorbeam de Educație și de relația ei directă cu Filosofia, ca știință despre om și despre existența omului. (Dar să nu uităm că forma primară și originară a filosofiei a fost metafizica). Dacă e să revenim la sensul etimologic al termenului, observăm că „filosofie” înseamnă *fileo* – iubire + *sophia* – înțelepciune. Filosofia este *iubirea pentru înțelepciune*. Subliniem: nu „înțelepciune”, în sine, dar „iubire” pentru înțelepciune. Pitagora releva: „Eu nu sunt *sophos* (înțelept), eu sunt *filosophos* (iubitor de înțelepciune). *Sophos* – Înțelept este unul Zeus”. Deci, la rădăcina sensului noțiunii de filosofie se află termenul „iubire”. Aspectul „fileo-iubire” este aici primar și fundamental. Când mergem la orele de filosofie, ar trebui să mergem, în fond, la orele de iubire. În cazul dat – pentru înțelepciune. Disciplina în cauză n-ar trebui doar să informeze, dar să *formeze* ceea ce s-ar numi *educație filosofică* – transferul înțelepciunii din cărți în experiență personală. Deci, categoriile de *filosofie, metafizică, educație, iubire-înțelepciune* stau în același rând, ele derivă una din alta.

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

Trăim în epoca tehnologiilor, care pun o stăpânire tot mai mare pe om. În curând acestea vor înlocui omul și acesta nu va mai avea nevoie de sine. Tehnologiile vor face totul în locul nostru – până și vor iubi, se vede, în locul nostru, până și se vor ruga lui Dumnezeu în locul nostru. Relațiile dintre oameni devin tot mai reci. Observăm o descreștere îngrijorătoare a moralității, a sufletismului, a umanismului. Cum tratează sistemul educațional problema tehnologizării excesive a omului prin înaintarea vertiginoasă a IT-urilor? Niciun. Nici măcar n-o formulează la nivel oficial. Se mai zice pe ici-pe colo despre dauna calculatorului, dar – rămânem la nivel de vorbe. „Tehnologiile vor elibera timpul omului, și el va acorda tot mai mult timp sie însuși”, se zicea cândva. Dar vedem că se întâmplă tocmai invers: tehnologiile ne înghit. Ele nici timpul nu ni-l eliberează (ci dimpotrivă!), nici nu ne aduc fericire. Oamenii divorțează din cauza computerului. (Îmi permit un banc: „Aseară pe două ore a fost sistată energia electrică și Internetul nu mergea. În acest răstimp, am stat de vorbă cu soția. E o femeie destul de interesantă, vreau să vă spun!”). Medicina bate alarma cu privire la relația copil-computer. Și doar atât: se bate alarma. Încotro mergem, în acest sens? Căci de mers, mergem.

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

Să ne adresăm surselor de specialitate și să vedem cum definesc ele noțiunea de educație. În *Dicționarul de termeni pedagogici* întâlnim următoarele expresii: „formare-dezvoltare a personalității

ții”; „activitate psihosocială”; „realizarea funcției de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane”; „percepție socială a fenomenului educației”; „educația ca produs, reflectă o necesitate de natură socială” etc. După cum vedem, calificativul „social” impregnează întreg textul dicționarului cu referire la noțiunea de „educație”. Chiar dacă se vorbește despre „personalitate”, referința se face la acea parte a *eu*-lui, care este orientată iarăși spre social. Nu observăm să se vorbească despre „copil-individualitate”, despre formarea-dezvoltarea unor calități, care ar păstra irepetabilitatea copilului ca ființă „unică”, despre valorificarea și edificarea *eu*-lui, a calităților interioare, despre realizarea vocației fiecăruia. Oare nu acestea ar conduce la ceea ce se numește „împlinire”, „cunoaștere de sine”, „fericire”? Nu acesta ar fi unul din motivele că tot mai mulți copii, conform statisticii, au probleme de ordin psihic și tot mai mulți adolescenți se despart „conștient” de viață? Viața, acest dar unic în Univers, și să nu știi ce să faci cu el! Oare nu educația ar trebui să-l învețe pe om să se bucure zilnic de acest dar și să învețe să-l „monitorizeze” adecvat?

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

Codul Educației (articolul 6) specifică: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii (revine și aici „refrenul”, care, după cum vedem, este pus pe primul loc – I. G.), dar și independență de opinie și acțiune...”. Se subliniază că este nevoie „nu numai de un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii”, dar și de „spirit de inițiativă...”. Inițiativă în ce – în formare individual-irepetabilă, în „cunoaștere de sine” sau în manifestare civică-socială? „Capabilă de autodezvoltare...”. Autodezvoltare a capacităților necesare pentru „social”, pentru a ne putea „adapta” la viața aflată în permanentă schimbare? Cu siguranță că aceasta se are în vedere, după cum cunoaștem din practică.

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

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

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

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

Vorbim și în educație, ca peste tot, despre calitate. Dar calitatea *a ce* urmăresc cei cu managementul calității și cu evaluarea instituțiilor de învățământ? Urmăresc, oare, calitatea personalității elevului, prezența „unui caracter integru” etc., calitatea formării reale a studentului în universități sau urmăresc calitatea „hârtiilor”? Iată cum este definit subiectul vizat în Codul Educației (articolul 3): „Evaluare a calității educației – examinare multicriterială a măsurii în care instituția educațională și programele acesteia îndeplinesc standardele educaționale naționale de referință”. Unde-s elevii? Ei nu trebuiesc aici. Am observat de mult: copiii încurcă școlii să lucreze! Căci școala și întreg sistemul educațional sunt preocupați de „hârtii”. (Problema birocratizării totale a învățământului nici nu vreau s-o ating, ea e un „punct nevralgic” aparte).

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

- Ruptura dintre teorie și practică, dintre știința (cercetările) în domeniul educației și randamentul lor – impactul acestora asupra situației reale din învățământ. La acest capitol observăm lipsa oricărui impact. Tematica cercetărilor științifice nu se naște, în mod firesc, din nevoile și din situația *de facto* de pe terenul sistemului educațional, dar este „prinsă din zborul” ideilor aduse peste noapte de peste hotare – de pe tărâmul învățământului european / mondial spre care tindem.
- Tendința este sănătoasă, desigur, dar copierea, în mod mecanic, a modelelor din alte părți și implementarea lor „pe nepusă masă”, fără a ține cont de specificul național și de tradițiile educaționale naționale obligă a merge „cu ochii închiși”. Dar problema specificului național în educație nici nu se mai pune. Cine l-a studiat și ne poate spune care-i acesta, ca să-l păstrăm? Căci a existat și prin părțile noastre ceva la capitolul educație, începând cel puțin cu etapa „cei șapte ani de-acasă”. Însă se face deseori impresia că am fi un fel de „papuași” pe care vine cineva să-i învețe (deseori luând-o parcă de la „zero”). Sau mergem noi înșine peste hotare stând în bănci ca niște „școleri” analfabeți în fața specialiștilor de acolo, iar când revenim acasă nu prea putem implementa ce-am învățat, căci aici e altă situație. Și nu doar sub aspect social-economic, politic, dar și sub aspect de mentalitate. Rezultatul real al plecărilor „după experiență” este mai mult de ordin turistic, lucru știut. Și multă lume „s-a aranjat” bine pe lângă proiecte, se știe și aceasta.
- De aici și problema „randamentului” nenumăratelor proiecte finanțate de structurile UE, de SUA în domeniul învățământului. Unicul lucru care se schimbă, ca rezultat vizibil, este tehnica pe care o primim sau o procurăm din aceste proiecte. Căci randament pe linia mentalității nu prea observăm. Speranța, entuziasmul și optimismul nu prea cresc în rândurile breslei pedagogice, starea de lucruri nu se schimbă spre bine. Ba dimpotrivă. Bani cheltuiți, dar...
- Incongruența dintre realitatea didactică de fiecare zi, de fiecare oră din clasele școlare, dintre ceea ce se întâmplă zilnic în instituții și finalitatea – BAC-ul. Această formă necesară și obligatorie de evaluare ar trebui să devină, oare, o sperietoare, un stres, o „problemă neagră a vieții” (se știe că tot mai puțini absolvenți de gimnaziu merg la liceu de frica BAC-ului), or ar trebui să fie un rezultat *firesc*, *ca de la sine* a ceea ce se întâmplă zilnic în școală, începând cu clasa întâi? Adică să fie o prezentare liberă și deschisă a valorilor pe care le-a acumulat elevul în cei

12 ani. Cum să construim procesul educațional de fiecare zi, ca lucrurile să meargă anume așa și elevul să meargă cu plăcere spre BAC, ca spre o împlinire?

- Nu mai vorbim de astfel de „fantezii” prin părțile noastre ca „școală prietenoasă copilului” (cunoaștem prea bine câți copii doresc să meargă astăzi la școala-„prieten”), „centrarea pe cel ce învață” etc. Dar vehiculăm „pe negândite” cu aceste și alte categorii la diferite întruniri, ca apoi totul să fie dat uitării și să rămână, ca „rezultat”, gustul plăcintelor (iar pe alocuri – și a sarmalelor, răciturilor...) de la sfârșitul manifestării. Am zis că dacă s-ar pune problema înălțării unui monument învățământului moldovenesc, acesta ar trebui să fie Monumentul Plăcintei!
- O altă ruptură se află la nivel de cadre didactice: știe, oare, fiecare profesor din școala cutare sau cutare încotro merge învățământul nostru? Dar foarte clar. Mă refer sub aspect de concept, de conținut, de înaintare spre idealul educațional, și nu la nivel de direcție geografică, căci pe aceasta o cunoaștem. Știu, oare, profesorii școlari ce trebuie să facă cu Vasilică sau Mărioara în fiecare moment al procesului educațional ca să realizeze cerințele formulate în Codul Educației, în Strategia 2020 etc.? Văd ei, oare, bine „farul” spre care trebuie să înainteze? Cunoașterea situației reale ne lasă triști la acest capitol.
- Iar desemnarea miniștrilor educației după criteriul politic chiar este greu de înțeles. Pe de o parte, se declară că instituțiile de învățământ trebuie să se afle în afara politicului, iar pe de altă parte miniștrii educației sunt desemnați pe criterii politice! Cum se leagă una cu alta?

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

1. *Tratarea fenomenului educațional ca domeniu umanistic, și nu social-economic*. Transferul educației din categoria științelor social-economice (omul-unealtă) în categoria științelor umanistice (omul-om) cu formularea obiectivelor respective – de la cele strategice, fundamentale la cele operaționale, zilnice.
2. *Școala să re-devină școală* (în sensul în care a fost concepută pe timpurile când a fost înființată sub această formă de către iluștrii gânditori antici), dar nu să fie un fel de „curte de pasaj” („проходной двор”), după cum este ea astăzi, prin care trece cine și cum vrea și în treburile căreia se amestecă cine și cum consideră de cuviință. Școala de azi nu are statut de școală, dar de un biet „obiect” care stă în mijlocul drumului și în care dau toți cu piciorul. Școala astăzi este un copil orfan al societății, oricât de mult și tare s-ar declara că educația este o prioritate națională. O școală trebuie să fie un templu spiritual, și nu o casă de „lichidare a analfabetismului”. Școala trebuie să formeze la elevi mentalitate modernă, inteligență, noblețe, demnitate umană, cultură și educație în sensul suprem al noțiunilor. Tocmai aceste lucruri lipsesc la nivel de societate, dar pe care absolvenții unei școli ar trebui să le aducă în societate și, prin aceasta, s-o schimbe. Nu doar să adaptăm copilul la viață, dar să-l învățăm să schimbe viața, iată care ar fi lozinca. Anume aceasta ar fi demn de noțiunea de om. Dar noi urmărim să-l învățăm „să prindă cursul apei” și să meargă la vale cu el. Școala noastră de azi este o piramidă inversată. Ea trebuie pusă pe picioare.
3. *Misiunea sacră a școlii este de a-l învăța pe copil să iubească*, nu doar de „a-l învăța să învețe”. Acesta ar fi rostul suprem al școlii, reieșind din aspirația supremă a omului. Până când școala, omul, societatea nu vor lua fenomenul iubirii în serios, vom rămâne, în esența noastră, ființe biologice. Sfântul Augustin zicea: „Iubește – și apoi fă ce vrei”.

Bibliografie:

1. GAGIM I., 2004, *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie, Chișinău.
1. *Codul educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr. 634, data întăririi în vigoare: 23.11.2014.

PRAXIOLOGIA INOVATIV-ARTISTICĂ: OPORTUNITĂȚILE IMPLEMENTĂRII INNOVATIVE ARTISTIC PRAXEOLOGY: DEPLOYMENT OPPORTUNITIES

Vladimir Babii, Associate Professor, Doctor habilitat,
Alecu Russo Balti State University, Moldova

Rezumat. În materialul de față este valorificată problema implementării în învățământul artistic național a unei *praxiologii formativ-inovaționale*, care constituie o direcție nouă de cercetare atât în plan teoretic, cât și în plan aplicativ, fiind o continuare logică a *conceptului eficienței educației artistice*, elaborat recent și aprobat în laboratoarele științifice ale IȘE din Chișinău. Conceptul nominalizat fundamentează pozițiile teoretice și praxiologice ale eficienței acțiunii elevului/studentului și profesorului școlar/universitar, oferind noi deschideri pentru modernizarea sistemului învățământului artistic *secundar, profesional și universitar*.

Rezultatele preconizate ale cercetării corelează cu rezultatele investigațiilor obținute în ramura *pedagogiei inovative*, desfășurate pe o arie largă de către echipa și adepții proiectului științific instituțional *Managementul implementării praxiologiei formativ-inovaționale în sistemul învățământului artistic național*, care înregistrează anumite succese în domeniul vizat și, care sunt demne de a fi urmate atât de factorii interni, cât și de cei externi.

Cuvinte-cheie: praxiologia inovativ-formativă, eficiența educației artistice, succes personal, succes public, acțiunea elevului, acțiunea profesorului, pedagogia inovativă.

Abstract. In the material is treated the problem of the deployment into the national artistic education an innovative praxeology, which constitutes a new direction of research in theoretical and practical level, being a logical continuation of the efficiency concept in arts education. The concept is approved in scientific laboratories of IES from Chisinau and it is based theoretical positions and is nominated praxeological basis of the efficiency of the pupil's and teacher's action, offering new openings for upgrading in secondary and professional artistic education.

Expected results of the research correlates with findings obtained in innovative pedagogy, carried out over a large area by the team of scientific project *Management of formative innovative praxeology deployment to the national artistic education system*, which recorded success in the targeted field and worthy of being followed by internal factors and external ones.

Keywords: innovative formative praxeology, efficiency of artistic education, personal success, public success, pupil's action, teacher's action, innovative pedagogy.

Noțiuni generale. Considerând acțiunea artistică (AA) drept componentă fundamentală în echilibrarea sferei teoretice și praxiologice, găsim de cuviință să identificăm noțiunea de *acțiune*. **Acțiunea** este un cuvânt de proveniență latină cu sensul de „*acsio*”, adică *a face, a acționa*. În DEX **acțiunea** este calificată ca „faptul de a acționa, activitate întreprinsă pentru atingerea unui scop”. Pornind de la esența noțiunii nominalizate, vom specifica că principalul sens al acesteia se reduce la fenomenul de *acționare*, însă nu la voia întâmplării, ci pentru a atinge un anumit scop. În legătură cu abordarea acțiunii în plan educațional apare întrebarea: „Care este dimensiunea procesului de acționare?” În literatură acțiunea este tratată drept act practic al unei activități. Însă există și părerea că acțiunea se reduce nu numai la sfera practică, ci cuprinde și sfera proiectării/planificării, adică ceea ce are loc în termeni mentali (teoretici). Cu alte cuvinte, însuși faptul de a înainta scopul acțiunii, intenția de a proiecta mersul realizării, constituie un pas acțional. În acest sens, acțiunea întrece hotarele unei activități propriu-zise cu componentele sale tradiționale: *scop, motive, operații* etc.

Acțiunea artistică a elevului/studentului constituie un microsistem comportamental *activizat* (mobilizat/angajat) de către stimulii pedagogici (principii, metode, tehnici), pentru a *mări continuu efortul, pentru a-l ajuta pe elev să se înscrie în curba efortului* (I. Radu și M. Ionescu). Măiestria pedagogică, în acest sens, implică stimularea orientată a atitudinilor elevului/studentului față de obligațiile instructive și sociale, față de gradul introspecției scopurilor și sferei motivaționale. Orientarea sistemică a personalității *spre rezultat*, însoțită de procesele *schimbării și inovării* propriilor valori, trebuie susținută continuu de factorii de personalitate: *inteligență, spirit de inițiativă, perseverență, voință autonomă, abilități artistice sporite, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate*.

În cadrul experimentului de față au fost luate în calcul atât aspectele legate de sfera teoretică (a proiectării) AA, cât și de sfera ei practică, adică procesul de realizare. Accentul pus pe o sferă sau alta a AA, în mare parte, depinde de vârsta de școlarizare. Astfel, în lucrul cu elevii claselor mici o pondere considerabilă vor avea aspectele legate de sfera practică a acțiunii elevilor: *audio-video, percepere-interpretare, percepere-joc/coregrafie* (interpretare vocal-corală, muziciere vocal-instru-

mentală, executarea mișcărilor de dans, executarea/crearea jocului muzical etc.). În lucrul cu elevii vârstei adolescente, cu studenții de rând cu acțiunile cu caracter practic, o pondere aparte vor avea acțiunile cu caracter teoretic: *proiectare/anticipare, ipotetizare, analiză, generalizare* etc.

Relația **Stimul – Răspuns/Comportament** în contextul AA este tatonată, mai cu seamă, pentru obținerea unui efect de conexiune scurtă, în defavoarea tendinței de a varia diversele cauze pe care, deseori, în contextul educației, nici nu le luăm în seamă. Mesajul artistic oferă persoanei concrete multiple posibilități de a varia sentimentele sale. Abilitatea de a varia depinde de gradul de manifestare a proactivității. Persoana proactivă creează dintr-un sentiment simplu o gamă de noi sentimente și sensuri, un șirag de sentimente compuse, pe care le aduce la un sens fundamental și viceversa, în timp ce persoana reactivă tinde spre o bagatelizare, banalizare a sensurilor, optând mai degrabă pentru o gamă de sensuri care aparțin celor învățate. Puterea performantă a unei persoane în domeniile de artă, și nu numai, este aceea de a operaționaliza cu libertatea de a alege între stimul (S *teoretic/practic*) și răspuns (R *teoretic/practic*) sentimentele sau valorile, deciziile personale sau împrejurările – aspecte indispensabile ale *modelului proactivității artistice*.

Condițiile în care se desfășoară acțiunea artistică. *Mediul instructiv-educational* (MIE) pune în valoare demersurile normative necesare pentru desfășurarea calitativă a procesului de predare-învățare-formare (curriculum, conținuturi, metode, principii, obiective, strategii, concepte, manuale, ghiduri metodice etc.). Cât privește natura mediului nominalizat, ar fi vorba, în primul rând, despre stimularea la elevi/studenți a *necesității* individuale pentru *autodepășire, schimbare, perfecțiune*. Aceste calități ale personalității le abordăm nu din simpla dorință de a accentua preferințele pentru un anumit gen de activitate, ci în favoarea perfecțiunii ca mod de existență, ca mod de a fi, de a exista, de a activa.

Mediul individual (MI), spre deosebire de alte medii, este un mediu destul de dificil, închis, deoarece în centrul funcționării acestuia se află obiectul/subiectul educației – elevul/studentul cu multiplele și diversele sale particularități: *psihice* (atenție, gândire, voință, imaginație, afectivitate etc.), *de personalitate* (cogniție, inteligență, atitudini, conștiință, empatizare etc.); *de comportare* (acționare reproductivă/creativă, proactivă/reactivă, centrată valoric/nonvaloric, *introdusă/inchisă*, situată în succes/insucces etc.). Fiecare persoană, în ambianță cu *mediul cultural, mediul instructiv-educational* își formează un spațiu, un *mediu* intelectual personal, individual. Intervenția noilor fenomene în spațial sau *mediul individual*, în funcție de principiile de care persoana concretă se conduce, de conținutul *hărților individuale* (succesivitatea pașilor de acționare realizată în conformitate cu principiile eficiente/ineficiente), de comportamentul efectuat cu caracter pozitiv/negativ – toate acestea formează acel unicitar, inedit stil de personalitate.

Mediul artistic (MA) integrează MIE și MI, ceea ce oferă profesorului și elevului/studentului șansa să relaționeze echilibrat, pentru a contribui la o rezultativitate eficace. Mediul artistic reprezintă o subdiviziune a mediilor ereditare și sociale cu pretenții de întregire, deoarece constituie elementul fundamental al integrității. Cu alte cuvinte, acest mediu, putem spune, constituie un *înveliș* extern și, totodată o *încorporare* internă în structura personalității, formând acel *cadru, spațiu, intermediu* de manifestare, autorealizare a potențialităților *individuale*. Activismul elevului/studentului manifestat prin: *gândire critică, percepție integrată, imaginație creativă, empatică și proactivă* constituie factorul mijlocitor, de legătură dintre lumea internă și lumea externă a persoanei.

Toate cele trei medii menționate anterior au o semnificație teoretică și una practică. Astfel, praxisul pedagogic nu poate funcționa în lipsa materialelor teoretice și invers, teoria educațională ar fi lipsită de sens fără baza experimentală efectuată pe teren; achiziția cunoștințelor teoretice de către elev/student ar fi o depozitare inutilă fără aplicarea conștientă a acestora în practică; experiențele inovaționale ar rămâne nevalorificate și neconceptualizate fără o instrumentare teoretico-metodologică pentru ca acestea să devină un traseu cu semnificație valorică generalizatoare și de progresare continuă a praxisului formativ.

Factorii de însoțire a acțiunii artistice. Acțiunea umană, în parte, acțiunea artistică rămâne a fi, după cum menționăm anterior, veriga de legătură între teorie și practică, ceea ce ne obligă să evidențiem factorii de însoțire a acesteia din perspectiva unei praxiologii eficiente. Printre factorii de însoțire a acțiunii artistice vom expune:

- *intervențiile* așa-numitor factori pozitivi, cu aport facilitator și a așa-numitor factori, cu aport negativ, adică frenatori. Cert rămâne faptul că de la caz la caz fiecare din acești factori poate influența atât cu rază pozitivă, cât și cu rază negativă: nivelul de direcționare cu elementele procesului de empatizare artistică a elevului/studentului; transpunerea în rolul altuia, inclusiv, în rolurile artistice; suprapunerea propriilor sentimente cu sentimentele altora; deschiderea intimă prin prisma sensurilor, ideilor artistice etc.
- *motivația eficacității AA*, exprimată prin motivele-stimule: *imitare, exersare, realizare conform modelului sau „hărților” prescrise din exterior, refăcere, schimbare, dinamică, activism, libertatea deciziei, luarea de inițiative, autoconducere*;
- *succesul motivațional*, abordat în termeni de principiu al stimulării, organizării și realizării AAaE/S;
- *motivele-valori*, conceptualizate în *proactivitatea artistică* și specificate în felul următor:
 - a. motivul „**influenței tacite**” (W. G. Jordan) cu sensul de a influența elevul/studentul prin felul de „a fi”, de a radia ceea ce ești, a audia și pricepe arta, a o crea, interpreta – toate fiind stimulate de factorul-motiv: „influență tacită”;
 - b. motivul „**satisfacției de durată**” (St. R. Covey) este o necesitate primordială în legătură cu activitatea artistică. Acest motiv oferă persoanei rezistență, tărie de caracter în reluarea repetată a acțiunii;
 - c. motivul **transferului artistic** asupra altor domenii de activitate;
- *comunicarea artistică*, realizată prin mijloace specifice limbajului (ex., muzical) și altor arte (intonație, verbalizare poetică, mimică/pantomimă, mișcări ritmice/de dans);
- *stimularea* externă și internă;
- *rezultatul (efectul)* real și ideal;
- *evaluarea și autoevaluarea* comportamentelor proprii și ale altora;

Condițiile organizării unei acțiuni artistice. Mai întâi de toate, vom porni de la condiționările acțiunii artistice, care pot fi:

de ordin teoretic:

- formularea scopului-motiv (*ce am de făcut?*);
- identificarea condițiilor în care se preconizează a realiza AA (*unde am de acționat?*);
- expectarea posibilităților/disponibilităților individuale (*de ce dispun la moment?*);
- calcularea/evaluarea preventivă a efectului/câștigului obținut de pe urma realizării AA (*cu ce mă aleg?*);

de ordin practic:

- testarea mijloacelor și tehnicilor de acționare;
- alegerea variantelor optime de acționare;
- disponibilitatea de a colabora cu profesorul și colegii;
- recunoașterea și discriminarea erorilor/eșecurilor curente și finale;
- descrierea și relatarea altora a propriilor sentimente trăite în timpul acțiunii;
- autostimularea reacțiilor prompte;
- proiectarea unui comportament artistic;
- aprecierea nivelului de deschidere a altuia față de comportamentul propriu;
- constatarea nivelului de influență asupra altuia a comportamentului propriu deschis.

În șarja de organizare a acțiunii artistice ne putem confrunța cu așa-numitele *influențe imprevizibile*:

- în unele cazuri **deschiderea** comportamental-artistică a elevului/studentului *spre* spirit, *spre* interior poate fi intenționat întâmpinată cu reacții negative de către factorii externi;
- în procesul de desfășurare a AA se infiltrază factori frenatori, de ordin subiectiv: invidie, lașitate, acuzare intenționată etc.

Categorizarea acțiunilor artistice. La moment nu există o clasificare complexă a AA, decât o sistematizare a activităților muzicale, generalizată de I. Gagim. De aceea, având drept repere tratările existente ale problematicii vizate, vom căuta să sistematizăm AA conform următoarelor aspecte:

1. în funcție de conținutul și tipul acțiunii

1.1. AA de percepere:

- audiție pe viu;
- audio;
- audio-video;
- percepere-interpretare;
- percepere-joc/coregrafie;

1.2. AA de executare/interpretare:

- vocal-solistică;
- vocal-corală;
- vocaliză;
- instrumentală (a componentelor facturii: melodie, armonie, metru/ritm);
- vocal-instrumentală;

1.3. AA de creare/improvizare:

- melodică;
- melodico-armonică;
- ritmică;
- melodico-ritmică;

1.4. AA de lectură muzicală:

- solfegiere;
- solmizare/fonogestică;
- citire/descifrare a partiturilor elementare;

1.5. AA de comentare/evaluare:

- comentare orală;
- referat scris;
- evaluare realizată prin comentare sau prin scale.

2. în funcție de direcția desfășurării acțiunii:

2.1. AA centrată pe cogniție:

- selectiv-valorică;
- teoretică (problematizată, euristică);
- creativă;

2.2. AA centrată pe exersare:

- de dezvoltare a tehnicii interpretative;

2.3. AA centrată pe performanța interpretativă/creativă:

- perceptiv-proiectiv-verbală;
- de performare a artistismului/ținutei interpretative;
- de valorificare a potențialităților individual-creative în practica interpretativă.

3. în funcție de etapa la care se desfășoară AA:

3.1. AA la etapă teoretică:

- proiectare/planificare;
- ipotetizare/anticipare;

3.2. AA la etapă practică:

- realizare graduală;
- autoevaluare;
- verificare a efectului/rezultatului final, raportat la demersurile inițiale/de start.

4. în funcție de caracterul intervențiilor externe:

- AA individuală/independentă/intrajdependentă;
- AA interactivă: Profesor → Acțiune → Elev/Student (P – A – E/S);
- AA mediată de manual sau de alte surse: Elev/Student → Manual → Acțiune (E/S – M – A).

5. în funcție de dinamica desfășurării:

- AA promptă/expres;
- AA latentă (a se vedea Modelul comportamentului latent);
- AA dinamică (a se vedea Modelul succesiunii de operații în AAaE/S).

6. în funcție de dominanța unui sau altui principiu:

- AA proactivă;
- AA centrată valoric;
- AA introdusă;
- AA creativă;
- AA care înregistrează un succes personal înalt.

7. în funcție de metodele utilizate:

- AA de expunere a reflecțiilor personale;
- AA de influență criptogenă;
- AA arhitectonică;
- AMA de modulație;
- AA studiului de caz;
- AA bazată pe conversație euristică.

8. în funcție de scopul, motivul sau stimulul realizării acțiunii:

- AA de prospecție/expectare;
- AA de retrospecție;
- AA de comunicare;
- AA de evoluare concertistică/publică.

9. în funcție de orientarea efortului:

- AA cu orientare intrinsecă, de interiorizare a experienței practice;
- AA cu orientare extrinsecă, de exteriorizare/implementare în practică a ideilor/conceptelor create în interioritățile Eului.

10. alte tipuri de AA:

- AA închisă, lipsită de comentarii și efecte exterioare;
- AA deschisă, însoțită de comentarii/deschideri sentimentale, abundență de efecte exterioare;
- AA de cuantificare a resurselor personale: autovalorificare, autocritică, empatizare.

Natura AA este calificată în funcție de următoarele stări-situații:

- *directă*, când elevul/studentul nemijlocit relaționează cu obiectul asupra căruia își îndreaptă eforturile fizice și spirituale;
- *indirectă*, când relația dintre elev și obiectul acțiunii este mijlocită de o altă persoană.

Bibliografie:

1. BABII V., 2014, *Educația artistică: abordare praxiologică*. Conf. șt. internațională: Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective, Chișinău, USM, 21-22 noiembrie.
2. BABII V., 2014, *Eficiența acțiunii muzical-artistice a elevului: studiu teoretico-praxiologic*. Conf. șt. internațională: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne, Chișinău, IȘE, 11-12 decembrie, 2014.
3. BABII V., 2015, *Implementarea praxiologiei inovaționale în învățământul artistic: realitate și deziderate*. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale: Școala modernă: provocări și oportunități, 5-7 noiembrie, 2015, Chișinău: IȘE, p. 131-135.
4. GOLU M., 1993, *Dinamica personalității*. București: Ed. Geneze.
5. JOIȚA E., 1998, *Eficiența instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică*, București: Ed. Didactică și Pedagogică
6. JOIȚA E., 1999, *Pedagogia: știința integrativă a educației*, Iași: Ed. Polirom.

**PARTICULAR ȘI GENERAL DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI MUZICALE
ÎN PEDAGOGIA WALDORF
SPECIFIC AND GENERAL OF MUSIC EDUCATION PERSPECTIVE
IN WALDORF PEDAGOGY**

**Eugenia Maria Pașca, PhD., Professor,
George Enescu University of Arts from Iași, Romania**

Rezumat. Eliberată de orice constrângere ideologică, pedagogia Waldorf promovează valorile umaniste, subliniind că elevii trebuie să-și dezvolte aptitudinile individuale pentru ca în final să-și poată forma o judecată li-

beră și independentă. Important la alternativa educațională Waldorf este faptul că se are în vedere educarea omului în ansamblul său, artisticul împletindu-se cu științificul, armonizându-se în procesul educațional, discipline, activități școlare. Specifice numai pedagogiei Waldorf sunt: două limbi moderne încă din clasa I, euritmia, învățarea unui instrument muzical încă din clasa I – predominant blockflöte, desenul de forme, serbarea lunară – la sfârșit de epocă, ateliere de aplicații tehnologice, cuprinzând lucrul în lemn, lut, fier, cupru, material textil. Fără a nega aprioric învățământul tradițional ci dimpotrivă încercând să preia ceea ce este valoros din acesta, Școlile Waldorf își propun să ofere părinților și copiilor alternativa, pluralismul educațional. Muzica prin cântare vocală este prezentă în toate activitățile/lecțiile ca element asociat, integrat sau de tranziție. Ne propunem să explicăm, exemplificăm și să demonstrăm că această viziune este perfect compatibilă și cu învățământul tradițional.

Cuvinte-cheie: pedagogia Waldorf, muzică, științe, învățământ tradițional.

Abstract. Freed from ideological coercion, Waldorf Pedagogy promotes humanistic values, emphasizing that students must develop individual skills and finally to be able to form a free and independent judgment. Important to Waldorf educational alternative is that education is envisaged human whole artistic twinned with scientifically harmonizing it in education, discipline, school activities. Only specific Waldorf Pedagogy are two modern languages since first grade, eurhythmics, learning a musical instrument still in class I - predominantly blockflöte, drawing shapes, celebration monthly - end antique shops technological applications, including work in wood, clay, iron, copper, fabric. Without denying priori traditional education but rather trying to take what is valuable in it, Waldorf Schools aims to provide parents and children alternative educational pluralism. Music by singing voice is present in all activities/lessons the associated element, integrated or transition. We intend to explain, illustrate and prove that this view is perfectly compatible with traditional education.

Keywords: Waldorf Pedagogy, music, science, traditional education.

1. Introducere

„Educația a reprezentat de-a lungul timpului o permanență în viața societății, activitățile de formare artistică devenind mijloace fundamentale, de neînlocuit, pentru educarea și înnobilarea omului. Idei și concepții despre raportul artă – educație există din cele mai vechi timpuri, ideea dominantă fiind aceea că perfecționarea morală a omului și societății nu se poate realiza fără valorificarea potențialului educativ al artelor. Dintre acestea, muzica a avut o foarte largă acțiune educativă și, dintotdeauna, a exercitat o puternică influență asupra sensibilității și conștiinței, dezvoltând și consolidând calitățile umane, fiind în același timp un important factor al echilibrării și îmbogățirii personalității” [12, p. 10].

De aceea, în acest articol ne propunem să analizăm perspectiva îmbunătățirii educației muzicale tradiționale cu o nouă viziune, interdisciplinară, bazată pe o nouă structură a activităților muzicale, integrată în întregul program educativ, modelul real constituindu-l cel al alternativei Waldorf. Corelarea cunoștințelor dobândite la diverse obiecte de învățământ, poate asigura o sistematizare a informațiilor specifice diferitelor domenii, scopul fiind realizarea unui sistem unitar de cunoaștere. Selectarea conținutului în învățământului este o problemă de mare responsabilitate didactică, deoarece trebuie să se opereze în așa fel încât să se acopere în întregime volumul, structura și natura informațiilor recomandate în curricula. Valorile științifice, morale, estetice și fizice care fac obiectul informării și formării copiilor și elevilor, corespunzătoare cu posibilitățile lor psiho-fizice, pot fi însușite mai bine în acest context interdisciplinar, activitatea de educație muzicală precum întreaga activitate didactică fiind gândită ca act artistic.

2. Pedagogia Waldorf - o alternativă la învățământul tradițional

Școala Waldorf propune o nouă viziune către o pedagogie educațională, ca alternativă la învățământul tradițional. Sistemul educațional existent, este completat prin concepția școlii Waldorf, substituind unele forme de educație printr-o ofertă didactică diferită sau complementară, restructurând cadrul de organizare și funcționare a instituției școlare precum și o nouă instrumentalizare a structurării activităților de învățare. Obiectivul fundamental al pedagogiei Waldorf este întărirea, cultivarea și armonizarea celor trei componente fundamentale ale ființei umane: rațiunea, simțirea și voința, la nivelul fiecărei categorii de vârstă. Având în vedere educarea omului în ansamblul său, artisticul susține și se împletește cu științificul, armonizându-se în procesul educațional [3, p. 35]. „A-i acorda copilului o educație adecvată nu înseamnă numai a-l ajuta să se integreze respectivelor condiții culturale, economice și sociale. Educația într-o lume care se transformă de la o zi la alta într-un ritm amețitor, impune părinților și pedagogilor întrebarea: cât de creativi, independenți, liberi

și plini de inițiativă pot deveni tinerii prin intermediul educației și al școlii? Cum învață ei să întâmpine noul cu flexibilitate” [2, p. 47].

Aceste obiective educaționale constituie la ora actuală un subiect de discuție generalizat și sunt parte integrantă a modelului educațional practicat în școlile Waldorf. Pedagogia Waldorf însă înseamnă mai mult: fundamentul ei îl constituie antroposofia lui Rudolf Steiner, care vede omul ca o totalitate formată din trup, suflet și spirit. Cadrul didactic Waldorf își pune întrebarea: cum se leagă natura spirituală a omului de cea fizică? Cum poate fi ajutat individualitatea indisolubilă a omului să găsească ceea ce o caracterizează, propriul proiect existențial? Pedagogia Waldorf nu este o „pedagogie a succesului școlar”, nu rezolvă toate problemele care apar în evoluția copilului, dar este preocupată de aceste probleme și se străduiește să găsească soluții.

De aceea, formarea dascălilor pentru alternativă nu presupune „înmarmarea acestora cu un set de metode și materiale didactice standard, specifice”, ci, în primul rând, crearea la fiecare din cursanți a unei noi deschideri față de ființa copilului, față de misiunea dascălului. Din acest motiv nu există nici în sistemul Waldorf din România și nici în străinătate acele materiale auxiliare atât de apreciate în învățământul tradițional: manuale, îndrumătoare, culegeri de texte literare, etc. Învățătorul, profesorul din Școala Waldorf este pus în situația de a-și găsi sau crea prin efort propriu cele mai potrivite mijloace de predare. Până și în privința recomandării unor metode specifice de lucru la clasă, a unor strategii didactice prestabilite, există mari rezerve. Cum poate pași un dascăl Waldorf în fața unui colectiv de elevi în aceste condiții? Nu se simte oare dezorientat în fața atâtor necunoscute care îi stau în față? Nu există pericolul unui diletantism ridicat la rangul de principiu didactic?

3. Principiile pedagogiei Waldorf

Principiul fundamental al pedagogiei Waldorf îl constituie abordarea integrală a ființei umane conform cu specificul vârstei și având ca țel dezvoltarea personalității copiilor. Foarte succint, acest principiu se referă la faptul că trebuie educat omul întreg – capul, inima și mâna. Pedagogia Waldorf vorbește despre aceste trei forțe sufletești – gândirea, afectivitatea și voința care trebuie întărite și dezvoltate față de unele tendințe de accentuare unilaterală a capacităților intelectuale (Rudolf Steiner, 2001). Ea își asumă misiunea de a cultiva și capacitățile emoționale (afectivitatea), precum și pe cele practice (voința), deoarece dezvoltarea lor este de o deosebită importanță pentru viață. În acest scop ea oferă o paletă largă de discipline științifice, artistice și meșteșugărești care se întrepătrund. Elevul trebuie să înțeleagă concret care este importanța cunoștințelor dobândite pentru viața socială. Cultivarea celor trei forțe sufletești fundamentale trebuie să se facă la nivelul fiecărei categorii de vârstă. La vârsta preșcolară predomină prin învățarea imitativă elementul volitiv, activ. Se consideră că nu e necesară educarea timpurie a intelectului. Între maturitatea școlară și pubertate, întregul proces instructiv-educativ trebuie neapărat străbătut de elementul artistic (în cadrul fiecărei discipline). La vârsta adolescenței predomină cultivarea puterii de judecată individuale. Stilul de predare se dorește a fi unul natural, care ține seama de evoluția ființei umane și care să implice elevul în dobândirea cunoștințelor – așa cum procedează desigur orice profesor bun din lume. Vom enumera principiile acestei pedagogii pentru a înțelege scopul acesteia.

Principiul educației permanente se referă la faptul că educația începe odată cu nașterea ființei umane și devine o dimensiune a existenței sale pe parcursul întregii vieți. *Principiul organizării ritmice a situației educaționale*; această organizare ritmică este reflectată în pedagogia Waldorf prin planificarea pe epoci de studiu (etape, perioade de 2-5 săptămâni) a materiilor de bază, ca și în pregătirea serbărilor de la sfârșitul fiecărei epoci de studiu (serbarea anuală constituind un exemplu de moment-„cheie”). *Principiul creării unui ambient educațional* se referă la faptul că o școală Waldorf presupune o anumită atmosferă și un ambient arhitectonic adecvat, cu o anumită cromatică și decorațiune a interioarelor, cu spații potrivite activităților complementare la care elevii participă în funcție de afinități și înclinații. *Principiul asigurării unui echilibru între teorie și practică* are în vedere obiectivul pedagogiei Waldorf de a forma și dezvolta elevul nu doar din punct de vedere cognitiv ci și din punct de vedere volitiv, cunoscut fiind faptul că o problemă majoră a adulților este pasul de la concepție la punerea în practică a ideilor. *Principiul predării artistice* se referă la faptul că predarea este considerată o artă și e profesată ca atare. Profesorii se comportă ca niște artiști al căror scop este acela de a ajuta copiii să descopere și să iubească lumea înconjurătoare. Ei trebuie să

trezească facultățile latente ale copilului astfel încât în faza liceală să fie apt de a dezvolta o gândire cu un înalt grad de abstractizare. *Principiul flexibilizării și integrării noțiunilor* se referă la faptul că spiritul vremii actuale pretinde o vocație cu caracter global în ordonarea stocului imens de informații a căror aglomerare amenință ființa cu strivirea. Pedagogia Waldorf promovează o orientare integralist-funcționalistă (Ibidem) străduindu-se să livreze noțiuni vii cu un grad de abstractizare potrivit vârstei. În acest sens, ea recomandă traseele: de la întreg la parte, de la cunoștințe la cunoaștere, de la nominal la noțional, de la cuvânt la gând. Prin aceasta întregul proces instructiv educativ este privit ca un permanent proces de reciclare. *Principiul predării în imagini* se referă la nevoia de „imagini vii” a copilului de vârstă școlară mică. Această nevoie însă nu este satisfăcută doar prin prezentarea unor planșe, diapozitive sau chiar a modelului natural ci, în pedagogia Waldorf, principala modalitate de a crea „imagini vii” este cuvântul.

4. Tendințe contemporane în pedagogia Waldorf

Promovarea învățământului alternativ bazat pe pedagogia Waldorf în România este de natură a facilita integrarea învățământului românesc în cel european prin schimbul reciproc de informații și metode pedagogice. Dezvoltarea acestui tip de învățământ în România se efectuează într-o modalitate echivalentă, corelată și compatibilă cu învățământul public, cu respectarea Legii Educației Naționale. Întrucât contextul educațional național se înscrie în tendințele lumii contemporane – a căruia direcție fundamentală este democrația – alternativa Waldorf poate veni în sprijinul împlinirii obiectivelor politicilor educaționale prin: integrarea democrației în subsistemul educațional pe care îl reprezintă; asigurarea unei educații sub forma unui învățământ deschis și flexibil; formarea unor cetățeni conștienți și responsabili, preocupați de evoluția societății în care trăiesc; formarea atitudinilor și relațiilor sociale solicitate de necesitatea îmbunătățirii vieții cultural-etice spre binele general al societății românești; dezvoltarea interesului pentru educație printr-un tip de învățământ axat pe disponibilitatea continuă pentru cunoaștere și acțiune, pentru desăvârșirea culturală și morală, pentru adaptarea la un context social în schimbare [13, pp. 55].

Apropierea de concepția unei abordări interdisciplinare a educației, în care esteticul, artisticul și mai ales elementul muzical este elementul de tranziție între discipline s-a realizat prin mișcarea pentru promovarea interdisciplinarității s-a conturat în a doua jumătate a secolului al XX-lea în Statele Unite și în Europa. UNESCO a organizat seminarii de dezbateri și pregătire a formatorilor în acest nou domeniu educațional. În urma cercetărilor întreprinse, specialiștii au constatat corelațiile dintre arte ca având unitate, dar și specificitate în acest sens, iar pedagogul George Văideanu a lansat ideea învățământului interdisciplinar mai ales în domeniul artelor. Această abordare nu anulează disciplinaritatea (specificitatea disciplinelor) ci își propune să amplifice conexiunile disciplinare, eliminând granițele stabilite între diferitele domenii [15, pp. 245-251].

La nivelul preșcolar și primar, deoarece întregul proces educativ este coordonat de un singur cadru didactic, organizarea activităților combinate *bidisciplinar* sau *multidisciplinar* este mai ușor de realizat. Întrucât, în acest context, copiii sunt puși în situații de învățare, condițiile necesare sunt relativ identice pentru desfășurarea acestora prin organizarea exterioară, structura cunoștințelor și strategia didactică. La nivelul gimnazial și liceal această viziune este mai puțin aplicată și explorată, model fiind doar școala Waldorf. Dacă se ține cont de tipurile de învățare putem înțelege o astfel de abordare. Astfel, **tipurile de învățare** eficiente în educația muzicală și comune cu celelalte domenii, sunt delimitate astfel: învățarea senzoriomotorie, învățarea prin descoperire, învățarea logică și învățarea creatoare.

Învățarea senzoriomotorie se referă la formarea de priceperi și deprinderi senzorial – perceptivă, când informațiile sunt dobândite prin receptarea stimulilor (auz, văz) sau pe cale motrică (de mânăuire a unor instrumente muzicale sau realizarea diferitelor mișcări). În cadrul acestui tip de învățare se realizează corespondențe între datele perceptivă și actele motrice. **Învățarea prin descoperire** este caracterizată prin faptul că materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală, copilul fiind solicitat de a rezolva creativ învățarea, cu condiția ca situația să fie bine structurată și adaptată particularităților de vârstă. Astfel, prin acest tip inductiv, vor fi înțelese și interpretate mai corect caracteristicile muzicale din exemplele abordate (cântec, joc, audiție). **Învățarea logică** reprezintă alternativa prin care cel care învață poate include în structura cognitivă noile achiziții dobândite.

Memorarea muzicală, prin audiție sau cântare se va realiza în mod conștient, integrată fiind în contextul educativ, stabilindu-se conexiuni logice în fondul cognitiv al copilului. **Învățarea creatoare** presupune descoperirea de soluții originale, stimulând un comportament inedit. Transferul de idei de la o disciplină la alta sau în cadrul uneia poate duce la rezolvări de situații în manieră proprie după imaginația fiecărui copil prin conceperea de scurte fragmente muzicale, marcarea ritmului fără un model dat, descifrarea unui mesaj concret dintr-o audiție [11, pp. 167-181].

Abordând aceste tipuri de învățare, prin intermediul valorilor culturale, educația stimulează din interior consolidarea structurii bio-psiho-sociale a personalității umane. Această stimulare conștientă se exprimă prin diversitatea componentelor sale: educație intelectuală, morală, estetică, religioasă, fizică. Dacă educația **estetică** primează, prin apropierea față de muzică, practicând-o și ascultând-o, interferența se creează între aceasta și celelalte componente. Evoluția **intelectuală** este demonstrată prin formarea gândirii muzicale – cel mai productiv proces psihic – prin intermediul ei copilul trecând de la explorarea senzorială la interiorizarea percepției. Educația **morală** se realizează prin specificul activităților de grup, care impun responsabilitate, disciplină, precum și din pildele morale extrase din textele cântecelor învățate. Prin intermediul cântecelor, jocurilor și audițiilor muzicale se stabilesc punți de legătură între membrii colectivului, sociabilizându-i și producându-le multe emoții. S-a constatat o bună dezvoltare **fizică** la elevii care practică muzica, datorită solicitării motrice și a respirației din timpul jocurilor, cântării vocale și instrumentale. Realizarea unei culturi **religioase** este susținută printr-un repertoriu specific (rugăciuni, colinde, cântece cu conținut moral-religios) însușit în anumite perioade ale anului ce coincid cu repertoriul propus (sărbătorile creștine). Trebuie reținut faptul că acest demers didactic trebuie gândit și realizat cu maximă pregătire, întrucât toate reușitele depind de factorul moderator și anume cadrul didactic [4, pp. 220-223].

Se impune a preciza, în acest context, că flexibilizarea conținuturilor și a noilor strategii de articulare a activităților, este dată de modul de organizare care poate fi: a) *logic*, atunci când cunoștințele sunt dispuse gradat, inductiv sau deductiv; b) *linear*, prin prezentare succesivă de informații dintr-un domeniu, fără a se mai reveni asupra lor; c) *concentric*, prin structurarea conținuturilor în așa fel încât să se poate reveni cu noi informații, dând un sens spiralat procesului de învățare; d) *explicativ*, atunci când prin stocarea unor informații să se poată genera definiția unor noi fenomene; e) *modular*, incluzând seturi de deprinderi și cunoștințe însușite în etape; f) *integrat*, ce presupune încorporarea unor informații particulare în noi structuri explicative, la nivelul interesului personal sau social; g) *interdisciplinar*, implicând stabilirea și valorificarea unor conexiuni între domenii diferite, în scopul diminuării diferențelor care există între discipline diferite și realizarea unui conținut complex, adecvat realității [Ibidem pp. 220-223]. Din aceste detalieri conform curriculumului actual, observăm că educația muzicală este orientată spre o desfășurare dominant *monodisciplinară*, (logică, lineară, modulară, explicativă, integrată și concentrică). Abordarea *interdisciplinară* presupune mai multă atenție și pregătire și de aceea reprezintă o preocupare actuală pentru specialiștii din domeniul educațional.

5. Deschiderea interdisciplinară a activităților muzicale

Simplele corelații dintre disciplinele ce se studiază în grădiniță sau școală, nu sunt suficiente și în concordanță cu noile tipuri de conținuturi generate de evoluția contemporană, de mutațiile produse în domeniul cultural-științific și profesional-aplicativ. În învățământul preuniversitar sunt deja stabilite trei nivele de intrare ale interdisciplinarității în conceperea și desfășurarea procesului didactic și extradidactic. *Primul* este rezervat celor care concep curriculumul (planuri, programe, manuale), *al doilea* celor ce desfășoară propriu-zis activitatea (educatoare, învățători, profesori), dar care promovează conexiunile disciplinare în funcție de pregătirea personală, iar *al treilea*, în plan nonformal (extrașcolar), când cei implicați au mai multă libertate de abordare. Un alt aspect îl constituie modul în care se intervine prin stabilirea de corelații obligatorii, prevăzute de programele școlare și impuse de logica predării și conexiuni disciplinare, sistematice și elaborate, dezvăluind o viziune „*bi*” sau „*pluridisciplinară*”, în care trebuie detectate elementele comune mai multor domenii, la care lucrul se face în echipă. După modul de elaborare, „*interdisciplinaritatea*” poate fi centrată pe cultura bogată și „*multidisciplinară*” a cadrului didactic (la disciplinele opționale), sau realizată în echipe de specialiști din domenii diferite, dar abordate la clasă, în programul comun [15, pp. 250-252].

Conceptul de **interdisciplinaritate** în sensul de „circuit” între discipline s-a format încă din antichitate, atât în școala greacă cât și în cea romană. S-a transmis în învățământul medieval sub forma grupurilor de discipline înrudite care dau libertate în gândire (dar studiată separat). Ansamblul „Trivium” era alcătuit din gramatică, retorică și dialectică, iar „Qvadrivium” era alcătuit din aritmetică, geometrie, astronomie și muzică. Ideea a fost continuată de Francis Bacon și Comenius, apoi preluată până în secolul al XIX-lea, utilizată fiind în stabilirea grupurilor de domenii propuse a fi studiate în școli și universități: *științifice* – astronomia, geografia, fizica, aritmetica, geometria; *moral-religioase* – religia, economia casnică, teoria morală, maniere civilizate; *umaniste* – gramatica, scrisul, retorică, poezia; *artistice* – muzica și pictura. În secolul al XX-lea delimitările sunt clare, în sensul că „disciplina” înseamnă un spațiu specializat, iar „interdisciplina” sugerează o circulație accesibilă între discipline, înrudite sau diferite, prin intermediul noțiunilor și deprinderilor comune. Deci, evoluția planurilor de învățământ a urmat drumul de la *monodisciplinaritate* (dominantă până în Renaștere), la *multidisciplinaritate*, prin diferențieri ale cunoștințelor însușite și începând cu secolul al XIX-lea la *pluridisciplinaritate* prin sinteza teoretică a disciplinelor diferite [10, pp. 174-193]. În acest sens, Gavriil Galinescu și George Breazu au stabilit câteva coordonate ale abordării interdisciplinare a fenomenului muzical susținând că forma cântată servește la memorizarea cunoștințelor diferite și la pronunția corectă în orice limbă. Specialiștii de la sfârșitul secolului al XX-lea au stabilit relațiile posibile dintre diferitele domenii și le-au definit astfel: **interdisciplinaritatea** se referă la interacțiunea existentă între două sau mai multe discipline prin comunicare unor idei până la integrare completă, **multidisciplinaritatea** constă în suprapunerea de mai multe discipline, diferite, care se completează, iar **transdisciplinaritatea** reprezintă un centru ce reunește domenii diferite printr-un limbaj cu elemente comune [15, pp. 252-262]. Din punctul nostru de vedere, abordarea **interdisciplinară** a procesului de învățământ prezintă trei forme:

- a) **multidisciplinaritatea**, în care legăturile dintre disciplinele înrudite pun în valoare aspecte comune – în cadrul „*ariei curriculare*” (educație muzicală – educație plastică, limba română – limbi străine, matematică – fizică, biologie – chimie) și aplicarea se poate face în cadrul orelor;
- b) **pluridisciplinaritatea**, care dezvoltă o integrare bazată pe comunicare simetrică între domenii aparținând unor „*arii curriculare*” diferite (educație muzicală – limba română sau limbi străine, educație fizică și educație muzicală), cu realizare în cadrul anumitor ore, eventual săptămânal;
- c) **transdisciplinaritatea**, prin care se realizează întrepătrunderi din domenii diverse, fuzionând spre o nouă disciplină sincretică (teatru, folclor, coregrafie) sau contribuind la formarea unei imagini complete a unui „*aspect-temă*”; pot fi reunite mai multe discipline – matematică, cunoașterea mediului, limba română, educație plastică, educație muzicală, religie, educație fizică, necesitând un timp mai mare de pregătire (mai ales pe grupe sau individual) și se poate desfășura lunar, ocupând un spațiu orar mai mare (chiar 2-3 ore.)

În perioada actuală se observă o structurare a planurilor de învățământ pe „*arii curriculare*” stabilite pe principiul disciplinelor înrudite, în ideea de amplificare a conexiunilor dintre acestea. Promovarea interdisciplinarității la nivelul proceselor didactice și extradidactice trebuie să țină cont de obiectivele comune mai multor discipline, finalităților educaționale, asimilarea celor trei tipuri de învățare (*formală, nonformală și informală*) presupunând o multiplicare a conexiunilor disciplinare, realizate cu metode și mijloace comune. Încă din perioada preșcolară este bine ca instruirea să se efectueze din perspectiva recunoașterii faptului că nici o disciplină nu constituie un domeniu închis, precum și a cerinței de a extinde și adânci legăturile dintre discipline. Acest lucru se poate realiza prin corelarea interdisciplinară a activităților desfășurate în ciclul preșcolar și în școală – mai ales ciclul primar, conferindu-le un plus de eficiență. Corelarea cunoștințelor dobândite la diferite discipline de învățământ, constituie o legătură a cunoștințelor specifice diferitelor domenii, al căror scop conduce la un sistem unitar de cunoaștere, la concepția generală asupra lumii. Dar, dacă este introdusă ca principiu didactic, **interdisciplinaritatea**, prin modalitatea de gândire și acțiune, vizând eficiența și direcțiile prin care acționează, ca fiind dependentă de conținutul și caracteristicile fiecărui obiect de studiu, va oferi posibilități concrete, în direcția corelării și integrării cunoștințelor dobândite la diferite discipline de învățământ. Această corelație poate fi gândită în două sensuri.

a) Utilizarea unor informații din alte domenii în beneficiul unui subiect – problemă dintr-o disciplină particulară reprezintă **interdisciplinaritate asociată**; Această abordare constă în derularea

unei activități (*muzica*) prin folosirea unor cunoștințe obținute la *limba română / maternă / modernă* – poezii, povești, cuvinte și expresii, *matematică* – cifre, numărători, *educație fizică* – pași de marș, alergare, mers lateral, mișcări de brațe, *cunoașterea mediului* – comportamentul animalelor și păsărilor, aspecte ale anotimpurilor, care ajută la conștientizarea și memorarea unor texte ale cântecelor, adăugarea elementelor de mișcare la jocurile muzicale.

b) Cultivarea unor **obiective interdisciplinare** prin intermediul specificității unor discipline de învățământ intracurriculare sau intercurriculare reprezintă **interdisciplinaritate integrată**. Ea se realizează prin conceperea și desfășurarea activităților cu participarea mai multor discipline: în prima parte are loc activitatea de *comunicare, științe, abilități practice* sau *educație plastică*, după care se continuă cu altă disciplină – *educație muzicală*, prin învățarea unui cântec sau repetarea unui repertoriu însușit în prealabil, dar cu un conținut în concordanță cu tema însușită în prima etapă a lecției.

În acest context, ne propunem să determinăm obiective și conținuturi comune între disciplinele ce se studiază în învățământul preșcolar, primar gimnazial și chiar liceal, din această perspectivă interdisciplinară.

Activitățile din aria curriculară **limbă și comunicare** (povestire, memorizare, dramatizare, citire, scriere, învățarea unei limbi străine) necesită exersarea dicției, silabisirea ritmică a versurilor unei poezii, imitarea glasului personajelor întâlnite în povești, exerciții pentru corectarea deficiențelor de vorbire (s, ș, r, z, l), exprimarea cursivă, îmbogățirea vocabularului. Acestea pot fi realizate cu intonație muzicală și prin repetarea unor cântece cu text sau conținut comun (povești, poezii, sau lectură după imagini). Limbile străine beneficiază de un repertoriu muzical tematic bogat, predominant folcloric, ce poate fi abordat în ajutorul îmbogățirii vocabularului și a pronunției specifice limbii studiate. Modelul comunicativ-funcțional presupune dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală dar și a capacităților de receptare și exprimare a mesajului scris, iar perioada prealfabetară poate fi stimulată și prin audii.

Disciplinele din aria curriculară **științe** urmăresc stimularea și dezvoltarea proceselor psihice de cunoaștere (analiză, sinteză, abstractizarea, atenția voluntară), educarea unor calități ale gândirii (independența, rapiditatea, flexibilitatea, originalitatea, observarea), folosirea adecvată a limbajului specific. **Activitățile matematice** trebuie concepute integrator și interactiv, individualizate pe grupe de copii, să dezvolte capacitățile de calcul matematic, de reprezentare a unor experiențe sau idei, să ducă la dezvoltarea unor raționamente logice de înțelegere a timpului și a spațiului, să mărească interesul și motivația pentru studiul și aplicarea acestei discipline în contexte variate. Multe cântece au în textul lor noțiuni matematice (mulțime, grupă, cifre, numărători crescătoare sau descrescătoare) sau elemente de **cunoașterea mediului** (plante, animale, insecte, fenomene meteorologice, anotimpuri, corpuri cosmice). Intonate la aceste lecții cu un conținut abstract, relaxează atmosfera și dau bună dispoziție și contribuie la nevoia de informare a copilului, de dezvoltare a capacităților de observare, elaborare, înțelegere a mediului înconjurător și de formare a unei atitudini pozitive față de mediu.

Pentru activitățile specifice **educației pentru societate (moral-civice și religioase)** există un repertoriu de cântece și jocuri ce conțin în text elemente de *istorie, religie, geografie, comportament social, grija pentru sănătate și igienă*. Prin specificul acestora se urmărește formarea unor comportamente pozitive, cunoașterea trecutului istoric, să prețuiască și să respecte poporul român, familia, comunitatea, bunurile personale și colective, religia și sărbătorile.

Abilitățile practice și casnice pregătesc copilul / elevul pentru muncă prin formarea unui întreg complex de deprinderi manuale de lucru. Prin acestea se dezvoltă simțul tactil-kinestezic, se însușesc tehnici diferite de lucru utilizabile și la alte activități, se realizează cu materiale diverse colaje, ornamente, cu teme comune preluate de la celelalte discipline, se formează spiritul de cooperare, se însușesc norme de muncă, simțul practic, gospodăresc, estetic. Muzica poate influența pozitiv, prin crearea unei atmosfere plăcute, stimulative, în vederea educării voinței de a finaliza lucrul început; se recomandă ca la finele activității să se repete un cântec învățat anterior, legat de activitatea desfășurată, sau când trebuie realizată o activitate de muncă independentă, audițiile pot stimula stări de spirit pozitive.

Educația plastică ajută copiii / elevii să găsească relația dintre imagine și sunet. Pentru stimularea imaginației, pentru o temă dată, pot fi intonate cântece cu acel conținut, sau se poate lucra pe un fond muzical adecvat (desen pictură, modelaj). Audiția mărește gradul de impresionabilitate și moti-

vează conceperea lucrărilor. Conexiunea inversă poate fi realizată la orele de educație muzicală, în care copiii sunt solicitați să imagineze prin forme și culori ceea ce audiază. La această disciplină se dezvoltă percepția vizuală concomitent cu însușirea noțiunilor specifice despre forma plană, spațială, culoare – nonculoare și rezolvarea practică în desen, pictură, modelaj. Compozițiile plastice, imaginative, vor dezvolta comunicarea prin limbajul artistic stimulând sensibilitatea, gustul pentru frumos.

Educația fizică este necesară pentru dezvoltarea fizică armonioasă, formând autocontrolul asupra ținutei corpului, forței, voinței, caracterului, vigoriei și rezistenței organismului la efort. Prin informațiile sportive copiii vor fi motivați spre activități practice – sportive după propriile posibilități fizice. Jocurile muzicale cu mișcare pot fi valorificate din plin, ca suport pentru realizarea: elementelor de gimnastică, orientarea corectă în spațiu, conștientizarea schemei corporale proprii, exercițiilor de respirație. Astfel de elemente le regăsim și în cântece, dar putem recurge și la audiții muzicale (marșuri, dansuri populare, valsuri).

Jocurile și activitățile libere au rezervate un număr destul de mare de ore în programul zilnic al preșcolarilor (la începutul și la sfârșitul acestuia). La aceste activități există posibilitatea de a lucra cu copiii mai puțin dotați muzical, cu probleme de: auz, voce, simț ritmic, respectând repertoriul învățat, sau făcând diverse exerciții. Există posibilitatea de a repeta și cu cei talentați jocuri și cântece bine cunoscute, în timp ce desfășoară diferite activități. Un moment potrivit îl oferă aceste lecții și pentru audiții, care pot crea o atmosferă plăcută și stimulativă. Dacă în prima parte a programului zilnic există posibilitatea organizării interdisciplinare, în ultima parte se pot organiza activități de jocuri cu suport muzical sau pregătirea unui repertoriu special pentru diferite **manifestări artistice** (cor, grup vocal, formație vocal-instrumentală de jocuri muzicale, recitări, scenete, dansuri), în cadrul unor activități opționale.

Teatrul contribuie la dezvoltarea simțului artistic, a memoriei, a plasticității intonaționale, gestuale. Dramatizările poveștilor și basmelor solicită implicarea afectivă a copiilor în interpretarea personajelor. Recitarea poeziilor antrenează memoria prin rima și ritmul versurilor. Concretizate prin scenete sau scurte colaje muzical-poetice, acestea se pot desfășura pe fond muzical sau pot avea intercalate fragmente cântate creând legătura dintre cuvânt și sunet.

Dansurile populare sau moderne, euritmia, impun calități fizice, muzical-ritmice și au nevoie de suport muzical. Acestea necesită transpunerea în mișcare a muzicii, o plasticitate inspirată de aceasta, mimarea personajelor, acțiunilor, reprezentând imagini din domenii diferite. De asemenea, **gimnastica artistică** se bazează pe ritmul muzicii, care organizează mișcarea și solicită calitățile muzicale pentru exprimarea corporală. Aceste activități ce demonstrează legătura dintre mișcare, sunet și ritm, contribuie la creșterea acuității vizuale, auditive, tactile și kinestezice, perfecționează percepția spațio-temporală și senzorio-motrică, dezvoltă memoria motrică, spiritul de observare, orientare, concentrare, cooperare, atenția distributivă.

Folclorul copiilor este un fenomen accentuat sincretic deoarece îmbină în grade diferite textul poetic cu melodia, gestul, mișcarea și jocul, are un puternic caracter colectiv și se manifestă în mediul unei anumite categorii de vârstă. Are la bază o serie de norme tradiționale existente în formă latentă în memoria pasivă a copilului, care se concretizează cu fiecare interpretare; aceasta nu exclude procesul legat de evoluție, deși elementele fundamentale proprii genului prezintă o mare stabilitate. Prin conținutul și funcția sa, folclorul copiilor are un rol deosebit de important în educație. Viața în colectivitate, stimulentele continue de dezvoltare a aptitudinilor sale, de pregătire pentru viața de mai târziu, constituie și un bun mijloc de integrare a copilului în spiritualitatea poporului din care face parte. Copiii sunt creativi atât în plan muzical, cât și în plan lexical sau verbal. Unele mijloace de expresie preferate de copii se întâlnesc și în repertoriul adulților, dar cu o frecvență redusă, aceste elemente reprezentând într-un trecut mai mult sau mai puțin îndepărtat, o parte din zestrea artistică a maturilor [12, pp. 166-175].

6. Concluzii

În secolul al XX-lea se fac foarte multe apeluri care vor să ateste importanța unei educații muzicale pentru întreaga viață culturală care va pune un accent deosebit pe dezvoltarea interioară a omului în concordanță cu evoluția din perioada contemporană. A înțelege relația dintre om și natură, a înțelege relația dintre om și om, a arăta responsabilitate în contactul cu natura și cu omul, toate

acestea presupun, înainte de toate, calități sufletești cu care nu ne naștem, ci care trebuie dobândite. În secolul nostru omul a ajuns la maturitatea afirmării propriei libertăți, dar tot de om depinde felul în care o va utiliza. În zilele noastre muzica nu poate fi decât o deschizătoare de drum pentru viitoarele misiuni ale omului. În acest sens, poate fi înțeles și Yehudi Menuhin care urmărește cu mare interes și angajament dezvoltarea educației muzicale: *O dată cu lucrarea Muzica în școală, muzica este recunoscută în sfârșit ca o parte a culturii generale și ca o contribuție la salvarea omului* [7, p. 53]. Muzica este generatoare de bucurie, poate pentru că, ascultând sau creând muzică, ne aflăm permanent pe granița dintre spiritual și senzorial și trăim mai mult sau mai puțin conștient ceva din existența noastră spirituală veche de milenii. Devenind activi pe tărâm muzical, facem ca lumea noastră sufletească și spirituală să fie străbătută de un aflux de conștientizare, pentru că noi urmărim permanent influența forțelor muzicale asupra vieții noastre sufletești interne, felul în care simțurile noastre comunică cu aceste forțe.

Eliberată de orice constrângere ideologică, pedagogia Waldorf promovează valorile umaniste, subliniind că elevii trebuie să-și dezvolte aptitudinile individuale pentru ca în final să-și poată forma o judecată liberă și independentă. Iată o sintetizare a câtorva diferențe importante existente între alternativa educațională Waldorf și sistemul tradițional de învățământ. Analiza stării actuale a învățământului românesc arată că este necesară o schimbare efectivă, coerentă, o re poziționare a alternativelor în raport cu sistemul național de învățământ prin regândirea legislației din perspectiva necesităților specifice care să asigure o atmosferă favorabilă funcționării acestor alternative educaționale. Deși necesar, acest lucru se poate întâmpla doar dacă există voința politică de a pune lucrurile în ordine și dacă există oameni motivați să facă acest lucru.

Bibliografie:

1. CARLIGREN F., KLINGBORG A., 1994, *Educație pentru libertate – pedagogia lui Rudolf Steiner*, Cluj: Editura Triade.
2. CONDREA A., 2012, *Valorificarea în școlile Waldorf a potențialului formativ-informativ al unor mijloace educative specifice vârstelor mici: povestirea, basmul, fabula*, Iași.
3. CUCOȘ C., 2002, *Pedagogie*, Iași: Editura „Poliorom”.
4. MENUHIN Y., CURTIS W.G., 1984, *Muzica omului (traducere de Adina Arsenescu)*, București: Editura Muzicală.
5. MILCU Șt., STAIKOVICI V., 1980, coordonatori, *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, București: Editura Politică.
6. MUNTEANU G., 1997, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, București: Editura Fundației „România de Măine”.
7. MUNTEANU G., 1999, *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*, București: Editura „Sigma Primex”.
8. NICOLA I., 2003, *Tratat de pedagogie școlară*, București: Editura „Aramis”.
9. PAȘCA E.M., 2006, *Un posibil traseu al educației muzicale din perspectivă interdisciplinară*, Editura Artes, Iași.
10. STEINER R., 2001, *Arta educației – metodică și didactică*, Editura Triade, Cluj-Napoca.
11. VASILE V., 1995, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
12. VĂIDEANU G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, București: Editura Politică.

PRAXIOLOGIA INOVATIV-ARTISTICĂ: ABORDARE DE SISTEM INNOVATIVE ARTISTIC PRAXEOLOGY: SYSTEM APPROACH

**Tatiana Bularga, PhD, Associate Professor,
Alecru Russo Balti State University, Moldova**

Rezumat. Studiul practicii învățământului artistic din Republica Moldova ne dovedește destul de convingător că între teoria și praxiologia artistică există o discrepanță considerabilă, fapt care afectează negativ managementul implementării unei praxiologii inovatoare, adică de formare prin inovare. Dezideratul implementării unei *praxiologii formativ-inovatoare* în învățământul artistic național nu este un capriciu al momentului și nici un demers de ordin pur teoretic, ci este o necesitate vitală, practică care vizează mobilizarea tuturor resurselor umane spre a schimba atât viziunea integrativ-profesională a cadrelor didactice, cât și responsabilitatea nemijlocită a acestora pentru calitatea acțiunilor întreprinse zi de zi cu actorii procesului de formare.

Praxiologia inovativ-artistică este destinată pedagogului-practician din domeniul învățământului artistic pentru a orienta acțiunea acestuia spre: *proactivitate, centrare valorică, introdusă deschidere artistică, creativitate și succes personal/public*. Conținuturile lucrării vor avea o rezonanță pozitivă în rândul studenților, masteranzilor, doctoranzilor și tuturor cadrelor didactice din sistemul educațional-artistic.

Cuvinte-cheie: praxiologia inovativă, învățământul artistic național, implementare, proactivitate, centrare valorică, succes, procesul de formare, participării procesului de formare.

Abstract. Approache of artistic educational practice from Republic of Moldova proves us convincingly that between theory and artistic praxeology there is a considerable discrepancy, which adversely affect the implementation of a praxeology, as the training through innovation. Desideratum to deploy a formative praxeological trends in national artistic education is not a whim of the moment, not a step of a purely theoretical nature, but is a vital necessity, a practice aimed at mobilizing all human resources to change both integrative vision professional teacher didactice and direct responsibility for the quality of the actions undertaken on a daily basis with the actors.

Formative praxeology is intended for teachers from artistic education to guide its action towards a proactive approach: value centering, opening through art, artistic creativity, personal and public success. The contents of this work will have a positive resonance among students, undergraduates, PhD students and all teachers in artistic training process.

Keywords: innovative praxeology, national artistic education, deployment, proactivity, value, success, formation process, the participants of the formation process.

În scopul instaurării unei relații dinamice între abordările teoretice și aplicările practice reușite ale demersurilor științifico-epistemologice, este nevoie de o conlucrare optimă între acumulările teoretice și inovațiile praxisului educativ. Conexiunile calitative între praxiologie și teorie nu pot provoca de la sine schimbări dorite în procesul educațional. Dar practica educațională și studiul acesteia, *praxiologia*, constituie pentru științele educației nu numai una din cele trei surse de cunoaștere în cercetarea pedagogică, dar și un temei epistemologic semnificativ în stare să contribuie la soluționarea problemelor pedagogiei, în special, la optimizarea relației *teorie – practică educativă*.

Asemenea legătură și colaborare eficientă dintre teorie și practică o vedem de pe poziții de conlucrare atât pe orizontală (receptivitatea aplicativ-activă a practicienilor la demersurile și elaborările științifice, pe de o parte, și valorificarea sistemică și continuă a experiențelor inovative ale practicienilor, pe de altă parte), cât și pe verticală, ceea ce înseamnă că praxiologul inovativ preia din elaborările teoretice nu totul cu amănuntul, ci doar ideile esențiale pentru a le aplica de pe propriile poziții, acestea fiind însoțite de încă 2-3 opțiuni ale actorului procesului de schimbare prin inovare practică.

Dacă e să ne referim la domeniul formării personalității prin artă, observăm că practica acestei direcții de învățământ nici pe de parte nu întrunește necesarul tehnologic specific proceselor de receptare-înțelegere-creare a operelor de artă.

În acest domeniu educațional demersul pentru optimizarea raportului teorie-practică obține valențe instructiv-formative și de dezvoltare artistică suplimentare, datorită principiilor creării/recreării-receptării produselor artistice, care stipulează că opera de artă există ca atare doar în procesul interpretării-vizualizării-audiției acesteia – proces care cuprinde acțiunea mentală a autorului *de creație*, considerată convențional ca una *teoretică*, cu acțiunea *de receptare* și, totodată, fiind considerată ca una *practică*. Procesul de receptare artistică în cadrul acțiunilor instructiv-formative se identifică cu însăși acțiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării *participative* a elevului/studentului la acțiunea de proiectare, desfășurare și evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea acțiunilor practice, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) și a *dinamicii competenței profesionale* a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) și acționare (practică), prin identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvențială și finală.

Studiul practicii învățământului artistic din Republica Moldova ne dovedește destul de convingător că între teoria și praxiologia artistică există o discrepantă considerabilă, fapt care influențează negativ managementul implementării unei **praxiologii inovative**, adică de formare prin inovare.

Dacă e să ne referim la domeniul formării personalității prin artă, observăm că practica acestei direcții de învățământ nici pe de parte nu întrunește necesarul tehnologic specific proceselor de receptare-înțelegere-creare a operelor de artă.

În acest domeniu educațional demersul pentru optimizarea raportului teorie-practică obține valențe instructiv-formative și de dezvoltare artistică suplimentare, datorită principiilor creării/recreării-receptării produselor artistice, care stipulează că opera de artă există ca atare doar în procesul interpretării-vizualizării-audiției acesteia – proces care cuprinde acțiunea mentală a autorului *de creație*, considerată convențional ca una *teoretică*, cu acțiunea *de receptare* și, totodată, fiind considerată ca una *practică*. Procesul de receptare artistică în cadrul acțiunilor instructiv-formative se identifică cu însăși acțiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării *participative* a elevului/studentului la acțiunea de proiectare, desfășurare și evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea acțiunilor practice, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) și a *dinamicii competenței profesionale* a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) și acționare (practică), prin identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvențială și finală.

În demersurile de proiectare a procesului de implementare a praxiologiei inovativ-artistice am reieșit din presupunerea că *ADaP* (acțiunea didactică a profesorului) și *AAaE/S* (acțiunea artistică a elevului/studentului) devin valori fundamentale ale procesului de integrare a teoriei și praxiologiei din perspectiva unei educații eficiente, cu condiția că vor fi utilizate pe larg atât pe orizontal, cât și pe vertical, conform modelului pentagonal alcătuit din cinci principii: al *proactivității*, al *centrării valorice*, al *introdoschiderii artistice*, al *creației/creativității*, al *succesului*, re-conceptualizate și instrumentate din perspective teoretico-metodologice moderne.

Ne-am propus să studiem activitatea formativ-educativă a practicianului din unghiul de vedere al mai multor poziții, care au o pondere semnificativă anume în legătură cu procesul de implementare a praxiologiei inovative și anume – verificarea relaționării dintre variabilele: *profesionalism și competență pedagogică, măiestrie și autoperfecționare continuă*.

Reieșind din aceste afirmații, am stabilit următoarele corelări praxiologice:

- gradul stăpânirii de către profesorul-practician a tehnologiilor de promovare a unui *stil de acționare operativă și calitativă*;
- dimensiunea stimulării *independenței elevului/studentului* în proiectarea și realizarea eficientă a AA;
- nivelul de aplicare a *modelului de influențare indirectă*;

Printre riscurile previzibile la care ne putem aștepta în practica de predare-învățare-evaluare am putea evidenția drept riscuri care rămân deschise procesului de implementare a praxiologiei inovative operaționalizarea a trei variabile cu o arie de desfășurare consecutivă și specifice unei acțiuni artistice: **proiectarea – organizarea – realizarea**.

Proiectarea, organizarea și realizarea practică a acțiunii artistice

Asemenea procese se desfășoară în baza legităților de funcționare a principiului **proactivității**.

În valoare sunt puse:

- 1) *obiectivul AAaE/S*: a acționa proactiv, adică a acționa cu o voință și inițiativă maximă;
- 2) *calitățile individuale ale elevului/studentului, transferabile în stil proactiv* (*Chestionarele pentru variabilele: **a, b, c, d, e** vezi: anexa, Tabelul 1.):

a) valorificarea potențialităților individuale presupune acționarea orientată a elevului/studentului spre realizarea pe deplin a resurselor personale (conștiință, abilități, capacități/priceperi):

- *conștiința* în acțiunea artistică are o funcție de schimbare spre integrarea spirituală prin paradigmele *din exterior spre interior, din interior spre exterior și întru conținutul personal/personalist*;
- *abilitățile individuale* includ variabile care definesc resursele pentru realizarea reușită a AA și rezidă în:
 - prezența tonului emoțional;
 - stocarea și conservarea optimă a informațiilor artistice;
 - procesarea mentală eficientă a reprezentărilor auditive;
 - flexibilitatea gândirii artistice;

- atitudinea critică față de impresiile sugerate de artă;
- *capacitățile/priceperile practice* – resurse inevitabile în contextul acțiunilor cu o înaltă rezultativitate. În domeniul muzicii, spre exemplu, specificăm următoarele capacități de referință:
 - perceperea diferențiată și integrată a muzicii;
 - verbalizarea/comentarea și interpretarea artistică a conținutului muzical;
 - improvizarea/muziciera/compunerea muzicală elementară.

b) autoreglarea acțiunilor pozitive constituie o variabilă comportamentală raportată la sintagma *cauză – efect*, datorită faptului că orice cauză va stimula un *efect* cu condiția că acest efect va fi bine proiectat/planificat. În contextul paradigmei de *schimbare calitativă* persoana este orientată spre a-și cultiva un stil de autodirijare a acțiunilor convergente, adică care să concentreze eforturile la nivel teoretic (*analiză, comparare, judecată, conștientizare*) și la nivel practic (*respingerea influențelor și împrejurărilor negative și acceptarea/valorificarea celor pozitive*).

Aici vom da prioritate obiectivelor-cheie:

- a cultiva o gândire pozitivă;
- a porni în proiectarea AA de la sfârșit, deoarece fiecare produs de artă este o finalitate, un model acțional desfășurat în timp, demn de urmat.

c) raportarea inițiativelor proprii la idealul performant. Persoana eficientă nu așteaptă rezolvări ale situațiilor și problemelor oferite bruto, ci vine în întâmpinarea acestora cu inițiative și oportunități proprii. Raportarea inițiativelor personale la modelele, idealurile educaționale/culturale acceptate implică o stare de critică și autocritică, constituind o nouă etapă în procesul evolutiv al paradigmei de *schimbare*. Obiectivul de referință, în acest sens, este *a opta pentru* o acțiune și un rezultat *de calitate*.

d) asumarea de responsabilități. Persoana orientată spre rezultate calitative, de regulă, doarește, este predispusă spre a veni cu un *răspuns abil* (*respons+abilitate*) sau, altfel spus, ea cântărește bine nivelul resurselor personale (indicii cantitativi și calitativi) și stabilește *imprintingul* (momentul) adoptării deciziilor pentru **a răspunde** faptelor sale și a nu învinui împrejurările sau a nu da pe seama altora nereușita personală. Obiectivele de referință sunt următoarele:

- a alege răspunsurile după situații;
- a crea împrejurări artistice pozitive;
- a domina împrejurările și reprezentările, sentimentele, trăirile personale;
- a-și asuma responsabilități pentru mesajele verbale și evoluările artistice.

e) cultivarea unui limbaj proactiv. Prin intermediul limbajului vorbit sau artistic are loc transmiterea în exterior a materiilor informaționale, inclusiv a stărilor afectiv-emoționale ale lumii interne. Cuvântul constituie exponentul principal al judecăților, al intențiilor noastre. *A-ți cultiva un limbaj proactiv* în plan educativ, înseamnă a-ți schimba paradigma mentală față de tine și față de alții, mai ales când ne referim la un proces mijlocit de valorile artistice. La persoanele orientate spre rezultat, *reușita personală/publică*, paradigma limbajului proactiv va avea următoarele semnificații: „voi reuși să percep în profunzime mesajul muzical”, „doresc să cunosc mai amplu valorile muzicii”, „voi duce acțiunea muzical-artistică începută la bun sfârșit”.

Dinamica schimbărilor calitative are loc:

prin intermediul percepției/interpretării:

- conținutului muzical-artistic al creației (ideea, tema, caracterul);
- forma și aria expunerii/executării (vocală, instrumentală, dramatică, de basm, lirică etc.);
- încărcătura psihologică (profunzimea sentimentelor, puterea sugestivă, dimensiunea empatică);
- efectul schimbării organizaționale (re-organizarea, planificarea, schimbarea atitudinilor comportamentale, tendința spre succes);
- acționarea independentă: *luarea de inițiative experimentale, de autoeducație*.

De la bun început am menționat că desfășurarea eficientă a acțiunii artistice și obținerea unui rezultat dorit poate avea loc doar în urma respectării unor pași realizați etapizat. Prin urmare, la etapa întâi ar trebui să fie înaintată întrebarea-stimul, care poate fi atât de natură emergentă, adică venită din interior, cât și de natură exogenă, venită din exterior. De exemplu, în calitate de întrebare-stimul poate fi o informație cu sens de provocare: „ce este aceasta?”, adică are loc o situație de atenționare.

La etapa a doua ar fi nevoie de o reflexie a conlocutorului prin analiza stimulului parvenit fie din interior, fie din exterior și aducerea unor anumite explicații provizorii, cu caracter ipotetic.

Etapa a treia se reduce la acceptarea sau respingerea de către respondent a stimulului parvenit din exterior prin actul de conservare a proiectului acțiunii sau chiar excluderea definitivă a acesteia din câmpul mental. La etapa a patra are loc luarea deciziei și elaborarea proiectului de acționare practică. Etapa a cincea, din considerente logice, ar trebui consacrată întru totul realizării acțiunii propriu-zise prin efecte reale: intonare, ritmizare, verbalizare, desenare, schematizare etc.

Evident, etapa a șasea o rezervăm pentru evaluarea și autoevaluarea rezultatelor acțiunii, documentarea incidentelor negative și analiza cauzelor care au provocat aceste incidente.

În concluzie la acest capitol vom menționa că orele de curs și orele extracurriculare sunt alcătuite dintr-o suită de acțiuni, care trebuie să aibă valoarea unui **eveniment acțional**, pentru care este caracteristică prezența:

- stimulului sau stimulilor emergenți, exogeni;
- conținutului acțiunii propriu-zise;
- dramaturgiei desfășurării acțiunii: introducere, expoziție, dezvoltare, culminație, repriză, încheiere;
- motivației-scop, motivației-scopuri;
- mediilor de desfășurare: *instructiv-educational*, exprimat prin presiune formativă, stare de dependentă; *individual*, exprimat prin libertatea opțiunii, starea independentă; *artistic*, susținut de schimbările calitative, starea intraindependentă;
- capacității de a urma rigorile unor anumite principii;
- finalităților care să aibă efect practic.

Practicianul își asumă o mare responsabilitate formativă, deoarece el evoluează în funcția de educator și manager al procesului interdisciplinar (pedagogie, psihologie, filosofie, muzicologie, estetică). Competențele didactice, educaționale și manageriale ale profesorului sunt puse în acțiune respectiv strategiilor curriculare, raportate la exigențele sociale înaintate față de învățământ, față de educație. Reieșind din obligațiunile și responsabilitățile pe care le asumă practicianul pentru cauza educațională, în cele ce urmează, vom specifica principalele roluri pe care trebuie să le îndeplinească un profesor-praxiolog:

În primul rând, să fie:

- *observator și mediator* al proceselor intermediilor (**mediu individual ↔ mediu artistic ↔ mediu instructiv-educational/social**);
- *producător* de idei și mesaje cognitiv-formative;
- *coordonator* al unor acțiuni/situații individuale și de grup;
- *proiectant* de acțiuni, strategii, programe, planuri (E. Joița, 2000);
- *experimentator* al ideilor, al ipotezelor individuale și colective;
- *sursă de informare, model de comportament, purtător de valori* (E. Joița, 2000);

În al doilea rând, să-și asume responsabilitate pentru:

- *orientarea managerială a personalității*;
- *inițierea* varietăților de idei, de ipoteze, de proiecte a hărților acționale;
- *luarea deciziilor* rezonabile, alcătuirea adoptarea *hărților* de comportare artistică;
- *alegerea* conținuturilor și strategiilor, resurselor intelectuale conform efortului necesar;
- *ghidarea* diferențiată cu operațiile de acționare;
- *frânarea* factorilor/componentelor nonvalorice a AAaE/S;
- *renovarea* formelor organizaționale, a obiectivelor și a tehnicilor de influențare a educaților;
- *asigurarea* integrării interdisciplinare (dintre *pedagogie*, cu funcții formativ-educative).

Bibliografie:

1. BABII V., 2005, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău: SRL „Elena V.I.”.
2. BABII V., BULARGA T., 2014, *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității sociale active*. În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional”, 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chișinău, p. 214-224.

3. BABII V., 2015, *Succesul artistic al elevului*. În culegerea Etic și estetic. Modelare personală prin artă. Volum colectiv – II / Coordonator Marinela Rusu, Iași: ARS LONGA p. 287-294.
4. BABII V., BULARGA T., 2015, Praxiologia inovativ-artistică, Iași: Editura ARTES.
5. BELOUS V., 1995, *Bazele performanței umane*, Iași: Ed. Performantica.
6. BULARGA T., 2008, Psihopedagogia interesului pentru muzică, Chișinău, SRL „Elena V.I.”.
7. GAGIM I., 2003, Dimensiunea psihologică a muzicii, Iași: Ed. Timpul.
8. JOIȚA E., 1998, *Eficiența instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică*, București: Ed. Didactică și Pedagogică.
9. PAȘCA E. M., 2006, *Un posibil traseu al educației muzicale în perioada prenotației, din perspectivă interdisciplinară*, Iași: Editura ARTES.
10. VIANU I., 1979, *Opere: Introducere în teoria valorilor*, vol. VIII, București: Ed. Minerva.

DIMENSIUNEA PRAXIOLOGICĂ A FORMĂRII INTERPRETULUI PIANIST PRAXEOLOGICAL DIMENSION IN TRAINING INTERPRETER PIANIST

**Margarita Tetelea, Ph.D, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University, Moldova
Veronica Cucer, Magister in Music, Violin teacher,
Ciprian Porumbescu Music School, Balti, Moldova**

Rezumat. Muzica este o artă și calea de înaintare spre ea trebuie să fie la fel „artistică”. De aceea, traseul de intrare în lumea muzicii se va realiza pe calea artistului, a poetului, a frumosului și a farmecului ei. Articolul scoate în evidență unele aspecte psiho-pedagogice și praxiologice de formare a competențelor interpretative ale elevului pianist, având ca bază atât teoriile și metodele tradiționale de predare a pianului, cât și abordarea modernă a acestui act. În acest context, în articol se dă referința la activitatea pedagogico-artistică a pianistului și pedagogului contemporan, profesor universitar Serghei Covalenco.

Cuvinte-cheie: învățământul artistic, competențe interpretative, raport tehnico-artistic, relația elev-muzică, pedagog-pianist.

Abstract. Music is an art, and the way forward to it must be also "artistic" one. Therefore, the route of entry into the world of music will be performed on the path of the art, the poetic, the beauty and charm. Article highlights some pedagogical and praxeological skills training aspects of the student pianist, performing has as the basis of both traditional methods and theories of teaching piano and modern approach this act. In this context, the article gives reference to the pedagogical and artistic work of the pianist and university professor Serghei Covalenco.

Keywords: artistic education, skills interpretative report technical-artistic, relationship music student, teacher-pianist.

Interpretarea pianistică, ca și orice interpretare artistică, presupune îmbinarea mai multor dimensiuni, așa ca dimensiunea artistică, tehnică, intelectuală, spirituală. Dacă realizăm o abordare sincretică asupra procesului de interpretare pianistică, atunci aspectul ei tehnico-artistic îl plasează pe prim plan.

Această problemă este descrisă de mai mulți pedagogi-pianiști și muzicologi ca: B. Asafiev, H. Neuhaus, K. Martensen, K. Igumnov, A. Nicolaev, G. Cogan, J. Gat ș.a.

Printre generația de pianiști care au manifestat o contribuție esențială în formarea artei pianiste contemporane în Moldova este Serghei Covalenco, pianist, artist emerit, profesor universitar.

Născut la 3 noiembrie, anul 1948 în orașul Nisporeni, viitorul artist absolvește în anul 1963 școala de muzică din orașul Cahul. În anul 1966 este deja câștigătorul premiului I la Concursul Republican din orașul Chișinău. Participarea la acest concurs i-a deschis calea spre viitorul său profesor Alexandru Socovnin, personalitate ce a determinat evoluția și dezvoltarea artei pianiste interpretative și didactice din Moldova.

În anul 1971 Serghei Covalenco absolvește Conservatorul de Stat „G. Musicescu” din Chișinău. Urmând sfaturile profesorului său A. Socovnin, mai târziu în 1975, absolvește aspirantura pe lângă Conservatorul din Leningrad (Санкт-Петербург) sub conducerea renumitului pianist rus P. A. Serebrenkov.

Alexandru Socovnin, fostul absolvent al Conservatorului din St. Petersburg la clasa profesorului L. Nicolaev și ulterior reprezentantul și promotorul școlii ruse în Moldova, implementează în practica sa didactică și interpretativă principiile creative ale profesorului său, cum ar fi: noblețea sunetului, impecabilitatea ritmică și stilistică, respectarea ideii propuse de autor, precum și formarea unui muzician care putea reflecta, interpreta, asculta. Pe parcursul a patruzeci de ani de activitate în cadrul Conservatorului din Chișinău a educat viitorii muzicieni-profesioniști în domeniu, care au continuat fundamen-

tarea școlii pianistice autohtone. Printre discipolii acestuia se numără: I. Miliutina, A. Bondureanschi, I. Stolear, A. Axionov, V. Levinzon, Ț. Rozentali, E. Reșetnicov, V. Govorov, precum și Serghei Covalenco, căruia Alexandru Socovnin i-a predat pianul și la școala specială „E. Coca”, și la Conservator.

Carierea pianistică a lui Serghei Covalenco a început la Chișinău, în calitate de interpret-participant la diferite concursuri dedicate pianului, în cadrul cărora de fiece dată era deținătorul multor premii (1966 – premiul I la Concursul Republican, or. Chișinău; 1968 – obține premiul III la Concursul Republican din or. Vilnius; 1969 – premiul I la un „Concurs al tinerilor interpreți” din or. Chișinău ș.a.).

Concertele solo ale lui Serghei Covalenco au produs întotdeauna interesul publicului și al presei. Periplitul muzical pe care pianistul îl propunea, îi remarcă calitățile sale muzicale descrise printr-o tehnică pianistică desăvârșită, tușeu impecabil, o intuiție muzicală remarcabilă și o perfectă cunoaștere și asumare a stilurilor, atât de diferite, relevate printr-o permanentă gândire orchestrală a discursului muzical, iar pe de altă parte, scoaterea la iveală a personalității sale artistice (rar întâlnită la alți interpreți) și anume, gândirea de tip regizoral prin care a condus înlănțuirea pieselor (romantice, impresioniste, contemporane), într-un continuu ascensio.

Mai apoi, după activitatea sa concertistică Serghei Covalenco a fost invitat și în calitate de *Membru al Juriului* la diferite concursuri Republicane și Internaționale participând în diferite țări ale lumii. Arealul geografic fiind foarte mare: în Belorusia (Minsc) – 1980, 1992; Lituania (Vilnius) – 1982; participă pianiștii din Moldova, Anatolii Lapicus și Iurii Mahovici în concursul num. M. C. Ciurleonisa fiind câștigătorul premiului III; Latvia (Riga) – 1984, 1989; Iurii Mahovici câștigătorul premiului II; Tatarstan (Cazani) – 1991; Ucraina (Hmeliniț) – 1992; Moldova (Chișinău) – 1995, 1997, 1998 fiind Președintele juriului la „Concursul internațional de pianiști E. Coca”; Portugalia (Porto) 2012, 2013.

Serghei Covalenco s-a bucurat, de asemenea, de o frumoasă carieră pedagogică, bogată în formarea multor laureați ai concursurilor republicane și internaționale, viitori pedagogi pianiști și interpreți care activează, la momentul actual, în mai multe țări: SUA, Germania, Israel, România, Bulgaria, Rusia, Ucraina ș.a., elevii sunt printre care: S. Forosteanii, I. Luțenco, I. Hatipova, Iu. Șimanovici, A. Socolova, A. Rogut și S. Jar.

Aflându-se în continuu autoperfecționare, de nenumărate ori a condus cursuri de înaltă calificare (măiestrie pianistică) în conservatoriul din Moscova și Leningrad: 1981 – Leningrad, sub cond. prof. A. I. Ihareva; 1985 – Moscova, sub cond. prof. L. V. Roșinoi, L. N. Vlasenco, M. S. Voscresenscovo; 1988 – Moscova, sub cond. prof. M. A. Smirnova, V. N. Ciaceva, din 1975 a activat în calitate de profesor la Conservatorul G. Musicescu (Chișinău); 1981-1993 este șeful catedrei pian special și maestru de concert în aceeași instituție; 1989 a obținut titlu științifico-didactic de conferențiar universitar (Moscova); 1992 – a obținut titlu științific de profesor (Moscova). A evoluat cu concerte în calitate de solist și ansamblist: 1976 – Bulgaria (Plovdiv); 1986 – SUA, (Washington, New York); 1988 Tunis, Franța (Grenoble); Minneapolis, Milwaukee, Madison); 1991 – Germania (Manheim); 1992 – Romania (București). Concertele au fost apreciate de publicul meloman la nivel foarte înalt cu titlu: „Recital extraordinar”.

Activitatea pedagogico-artistică a lui Serghei Covalenco valorifică generalizator ideile tradiționale de formare și interpretare pianistică cu cele ale marilor pedagogi-pianiști, psihologi, muzicologi din diferite țări, printre care: B. Asafiev, H. Neuhauss, K. Marthiensen, K. Igumnov ș. a. Profesorul își construiește traseul său pedagogic axat pe dimensiunile specifice ale metodelor tradiționale din pedagogia muzicală (explicația, povestirea, conversația, demonstrarea etc.), pe cele ale marilor genii (J. S. Bach, Franc Liszt etc.), precum și pe succesiunea metodelor specifice educației artistice – toate aspectele fiind integrate unidirecțional – *formarea elevului pianist prin interpretarea artistică la lecția de pian*.

Printre metodele principale de formare artistică a viitorului interpret-pianist, propuse de către Serghei Covalenco, remarcăm:

Metoda percepției intonațional-stilistice a mesajului muzical. Imaginația se află la baza oricărei activități de creație inclusiv a celei muzicale. Nici creația, nici interpretarea, nici audiția muzicii nu poate avea loc în afara lucrului activ al imaginației. A trezi fantezia, a descătușa conștiința copilului, făcând-o să planteze liber în căutarea „răspunsului” la cele audiate, „auzite” va condiționa în mod optim pătrunderea copilului în sensul lucrării, adică identificarea lui cu muzica dată.

Metoda asociativă, bazată pe tehnici de stimulare-răspuns – bazată eventual pe tehnici și procedee de percepere a mesajului muzical prin găsirea imaginărilor a obiectivelor/evenimentelor naturii interpretate.

Metoda lui J. S. Bach constă în îmbinarea aceea ce e util din punct de vedere tehnic, cu ce e frumos din punct de vedere muzical-estetic și, care reduce aproape la zero antagonismul din treexercițiul arid și opera muzicală. Felul în care executăm tehnic o lucrare, se va subordona nevoilor muzicale și sensului muzical-artistic.

Metoda lui F. Liszt – orientată spre familiarizarea tinerilor interpreți cu metoda „chibzuirii” anterioare, înțelegerii multilaterale și minuțioase/profunde a muzicii, predecesoare a transmiterii sonore a acesteia.

Combinarea optimă a acestui set de metode, corect orientate, vor condiționa obținerea unitară și eficace a învățământului muzical-artistic, respectarea integrității artistice, la nivelul intonațional și tehnic de interpretare, precum și a metodelor artistice de dezvoltare interpretativă, facilită în formarea competențelor interpretativ artistice ale elevului-pianist.

Integritatea interpretativă a imaginii muzicale, în concepția pedagogului Serghei Covalenco, constituie o adevărată artă. Acesta susține că „fiecare interpretare reprezintă un nou proces creativ, o imagine nouă unde se reflectă lumea interioară a interpretului, dispoziția lui, înțelegerea subiectivă a concepției ideico-artistice a lucrării muzicale”. „Sarcina interpretului, menționează pedagogul, „constă în întrușiparea lucrării muzicale într-un *organism artistic unic*, în găsirea și recrearea trăsăturilor creației muzicale fixate în textul muzical, ce atribuie lucrării calități de integritate.”

M. Glinca menționează că: „anume în melodie este esența imaginii muzicale; celelalte doar completează gândul muzical” [9, p. 41]. În interpretarea melodiei, ca și în vorbire, se manifestă starea emoțională a interpretului atitudinea lui față de interpretare, interpretarea fiind bogată în *nuanțe intonaționale*. Este binevenită exprimarea: „Veritabila expresivitate artistică nu este necesar să fie schimbată, netezită de înfăptuirea frazelor aparte, atribuindu-i o amprentă sentimental – dulceagă. Un mijloc bun împotriva manifestărilor de acest gen servește tendința continuă spre învăluirea largă a liniei melodice pe parcursul diviziunilor voluminoase ale formei. Aceasta contribuie nu numai la o mare integritate, ci și la simplitate și naturalețe în interpretare”.

B. Asafiev menționează că: „arta muzicală este o activitate de cunoaștere, unde cunoașterea limbajului muzical și a mijloacelor de expresivitate n-e oferă posibilitatea mai ușor să ne „infiltrăm în alte sfere a activității spiritual umane” [12, p. 198]. Caracteristica devine și următoarea exprimare a lui B. Asafiev: „Ce muzică nu am asculta – ea este permanent o sistemă intonațională și în însușirea ei totdeauna este perceput momentul intelectual: ea este percepută prin formă. Forma fiind rezultatul unui complicat proces de cristalizare în conștiința noastră a elementelor sonore asociate. Forma este condiționată de însușirile materialului, iar alegerea și așezarea ingredientelor ce alcătuiesc lucrarea muzicală aparțin gândirii organizate a compozitorului. În cele din urmă, forma constituie o expresie concretă a gândirii compozitorului” [ibid, p. 199]. *La cele spuse, se mai adaugă și concepția de bază a lui B. Asafiev* privind înțelegerea intonațională a artei muzicale: „Gândirea, intonația, forma muzicii – totul asta în legătură: gândul devenind exprimare sonoră, devine și intonație, este intonabil” [ibid, p. 214]. Iar perceperea formei muzicale este o condiție principală în formarea *integrității interpretării pianistice*.

În continuare Serghei Covalenco menționează: „Perceperea și trasarea liniei generale în dezvoltarea lucrării muzicale, înțelegerea legăturii și noțiunii reciproce a părților ei de bază, făurirea unui plan interpretativ deslușit – acestea sunt în esență punctele de plecare a integrității interpretării pianistice”.

În acest context, găsim și unele inflexiuni ale lui K. N. Igumnov care spunea: „Ascultătorul oboșește, când aude un pianist la care toate episoadele sunt egale după înălțime. Culminația numai atunci este cu adevărat evidentă când reprezintă ultimul „al nouălea val” pregătit de toată dezvoltarea precedentă” [11, p. 35].

Interpretarea lucrării muzicale în întregime, reconstituirea ei în ansamblu nu este posibilă fără prezența la interpret a gândirii orizontale ce-i permite să perceapă și să audă desfășurarea lucrării în timp. Gândirea interpretului în timpul interpretării trebuie să cuprindă anumite succesiuni sonore

(anumite fraze, construcții sau numai motive), dacă nu trece de la un sunet la altul asemenea citirii pe silabe. Posibilitatea de a putea „gândi voluminos” permite unirea secțiunilor mari ale lucrării, determină dezvoltarea dezvoltării ei în ansamblu”.

Metodologia realizării integrității imaginii muzicale în instruirea pianistică include omniprezența aspectelor – intonațional și tehnic. În acest context, putem afirma că tehnica incumbă intonația, ritmul și emisia de sunet calitativă în orice situație muzicală dată, ceea ce implică corectitudinea, naturalețea și suplețea mișcărilor. Atingerea acestor deziderate solicită corelarea, atât a aspectului tehnic, cât și al celui intonațional. Căutând în interpretarea adevărul intonațional-psihologic și îmbinarea logico-expresivă a sunetelor, pianistul trebuie minuțios să se gândească și la latura tehnică a intonației pianistice.

„În opinia lui F. Blumenfeld – scrie L. Barenboim – interpretul poate găsi mijloacele și principiile necesare pentru dezvoltarea tehnicii interpretative respectând cel puțin două condiții: în primul rând, libertatea mișcărilor în mușchi, iar pe de altă parte, în cazul în care își cultivă auzul flexibil, auzului melodic și imaginația muzical-auditivă”. „Sfaturile lui F. Blumenfeld – scrie în continuare – ghidând lucrul elevilor spre dezvoltarea tehnicii pianistice, ajungând spre următoarele principii: sarcina conștientizării auditive, înțelegerea structurii pasajelor, și a vocalizării liniei melodice” [ibid, p. 80]. De la o vârstă mică se învață mânăuirea unui complex întreg de metode și procedee ce contribuie la o iscusită subordonare a sunetelor pe orizontală. Aceasta presupune gruparea-asocierea prin frazare și motivarea sunetelor melodiei: posedarea procedeelelor articulative, diferite tipuri de tușeu, nuanțare dinamică și agogică, pedalizare și digitație, procedee tehnice. O cantabilitate perfectă și o expresivitate melodică este caracteristică interpretării pianiștilor mari. Fără îndoială, în contextul problemelor legate de sunet, pianistul, de regulă, se confruntă nu numai cu monodie melodică, ci și cu o țesătură pianistică multietajată, ce are o mare influență asupra intonației și a liniei melodice. Principiul gândirii orizontale trebuie să fie nemijlocit predominant în interpretarea creativă la pian.

Pentru ca interpretarea pianistică să te frapeze cu adevărat, spunea K. N. Igumnov: „...e necesară posibilitatea de a putea gândi orizontal, iar fiecare intonație să fie privită nu individual, ci având în considerație importanța ei funcțională să fie privită în integru, atribuindu-i un oarecare caracter [13, p. 86]. Auzul muzical melodic se perfecționează mai bine în procesul lucrului asupra cantilenei pianistice, în timpul „vocalizării” liniilor melodice interpretate la pian. *Aici se* remarcă tendințele instrumentale după B. *Asafiev*: „pătrunderea stilului „bel canto” în arta instrumentală, căutarea în instrument a căldurii emoționale și expresive specifice vocii omenești” [ibid, p.56].

K. N. Igumnov menționează: „Dar, dacă prea tare ești pasionat de analiza lucrării muzicale, există pericol ca piesa să fie fragmentată, nu va fi posibilă îmbinarea unei părți cu alta, schematic (plin de spirit fals); linia melodică fragmentată omoară sufletul viu al muzicii”. Însă muzica este un organism în care toate mijloacele ei de expresie sunt în subordonare reciprocă, și influențează la fel unu asupra altuia” [11, p. 86].

I. Flier obișnuia elevii săi să *interpreteze* în maniera vocală precum melos-ul, *izbutind să obțină* din pian *sonorități* asemănătoare vocii omenești. „*A interpreta cantabil*, melodios – înseamnă a păstra în interpretarea *instrumentală* *ideea interpretării* vocale, adică caracterul expresiv specific cântării *vocii umane*” – F. *Blumenfeld*. [5, p. 47]. F. Blumenfeld fiind întrebat „Cum să obții cantabilitate în interpretare?” – a *răspuns*: „*cantabilitatea interpretării* se atinge în acel caz, când dezvolti în tine trăind tensiunea vocală și elasticitatea intervalelor melodice. Pianistul trebuie să interpreteze cu degetele „inteligente” sau, mai bine zis, cu degete „audibile” ce „presimt” înălțimea sonoră a tonurilor și corelația intervalelor între ele” [ibid, p. 47].

Dezvăluirea unui alt factor primordial, de unire orizontală a sunetelor, devine respirația. În intonația pianistică, respirația evoluează în multe privințe sub forma imaginației: mai poate fi însoțită și de reale acțiuni fizice care, parcă „materializează” această imagine: „respirația” mâinilor, a poneului, mișcarea corpului. Toate aceste propuneri și gânduri metodologice se confruntă cu ideile marilor pianiști-pedagogi.

G. Kogan – pianist, profesor și muzicolog rus: „afirma că problema principală a pedagogului – pianist este „formarea unui aparat respirator, ce constituie sinonimul adevăratului legato. Măinile pianistului trebuie să respire în timpul interpretării” [7, p. 22].

Principiile și metodele propuse de Serghei Covalenco le mai găsim și în lucrările lui B. Asafiev a cărui gândire se deosebește de un conținut excepțional în ceea ce privește respirația interpretativă.

„Imaginația respirației, menționa B. Asafiev, e necesară interpretului la „sonorizarea” spațiului între tonuri; el sesizează acest spațiu ca ceva viu, voluminos, elastic, ce necesită un anumit grad de tensiune intonațională. Respirația și energia în procesul interpretativ, evoluează ca factorii unei gândiri întregi, adică integritatea unui material voluminos, precum menționează și Serghei Covalenco. Respirația, ca calitate a gândirii intonaționale care trebuie dezvoltată la toți interpreții, nu numai la vocaliști, instrumentiști, fiind datori să treacă prin sfera intonației vocale, *deoarece prin ea auzul se îmbogățește cu experiență importantă*” [8, p. 168].

Limbajul muzical, în concepția lui Serghei Covalenco, este un sistem complex de elemente ale expresivității muzicale ce-și dobândesc semnificația în conținutul muzical datorită integrității formei muzicale. Deci, înțelegerea și integritatea interpretării pianistice nu pot fi obținute fără perceperea corectă a importanței expresive a părților ei de bază și a legităților dezvoltării lucrării muzicale – legități *condiționate de forma ei*. Tratatate fără o legătură cu lucrarea muzicală, elementele formei prezintă prin sine doar o schemă „moartă” de compoziție. Dar, forma lucrării muzicale trebuie privită nu drept schemă-structură, ci ca proces muzical viu, ca „logică de expunere” a imaginilor muzicale. Înțelegerea formei lucrării muzicale este analogică cu înțelegerea conținutului ei. Elementele formei muzicale percepute într-o lucrare muzicală concretă devin nedespărțite de conținutul ei, de ideea autorului ce și-a găsit exprimarea anume în forma dată. Iar interpretul, ascultând, „citește” forma și împreună cu ea distinge ideile muzicale incluse în creația muzicală.

Dezvăluind intonația în unele mijloace de expresivitate muzicală, cum sunt forma, ritmul (metrul), melodia, ce ajută la formarea *integrității interpretării pianistice*, ajungem la concluzia că ele aparțin „obiectivității intonaționale”. Dar rolul „subiectivității intonaționale” în crearea lucrării muzicale ca un tot *întreg, deține* primatul. În acest context, Serghei Covalenco afirma că: „Principiul în interpretarea artistică este dinamica *internă a interpretării* și continuitatea discursului muzical. Dialectica artei *interpretative constă în faptul* că la interpretul lipsit de caracter, *de individualitate, orice muzică își pierde* caracterul său; este lipsită de acțiunea ei *magică asupra sufletului uman*”.

Marele pianist al sec. XIX. Ferruccio Busoni menționa: „Spiritul lucrării artistice, puterea simțului și omenescul care este depus în ea – iată trei elemente ce-și păstrează prețul său; forma ce le percepe, mijloacele de expresivitate folosite și reflectarea gustului epocii sunt trecătoare și îmbătrânesc” [ibid, p. 127]. Forma este trecătoare, dar spiritul, ideea introdusă în lucrare nu va fi devalorificată niciodată. Reieșind de aici, putem presupune că nu întotdeauna latura obiectivă a intonației trebuie să predomine asupra interpretului. Sarcina lui este de a vedea printre „rânduri”, a trece dincolo de formă, de intonația „obiectivă” unde pe primul plan apare intonația „subiectivă”, îmbogățită de spiritul înălțător și creator al lucrării muzicale.

În acest context, conturăm următoarele concluzii: toate afirmațiile și metodele expuse de Serghei Covalenco în activitatea sa pedagogico-artistică se suprapun perfect cu ideile marilor pianiști ruși și europeni din sec. XIX-XX.

Bibliografie:

1. BABII V., BULARGA T., 2015, *Praxiologia inovativ-artistică*, Iași: Editura ARTES.
2. BABII V., 2005, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”.
3. GAGIM I., 2009, *Muzica și filosofia*. Chișinău: Editura Știința.
4. GAGIM I., 2000, *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa universitară bălțeană.
5. БАРЕНБОУИМ Л., 1989, *За полвека*. Ленинград Всесоюзное Издательство Советский композитор.
6. ЗЕМЛЯНСКИЙ Б., 1987, *О музыкальной педагогике*. Москва: Музыка.
7. КОГАН Г., 1979, *Работа пианиста*. Москва: Музыка.
8. МАЛИНОВСКАЯ А., 1990, *Фортепианное сполнительское интонирование*. Москва: Музыка, 1990.
9. МАРТИНСЕН К., 1977, *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. Москва: Музыка.
10. НЕЙГАУЗ Г., 1987, *Об искусстве фортепианной игры*. Москва: Музыка.
11. НИКОЛАЕВ А., 1980, *Очерки по истории фортепианной педагогике и теории пианизма*. Москва: Музыка.
12. ОРЛОВА Е., 1998, *Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального*. Москва: Музыка.
13. ЦЫПИН Г., 1984, *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение.

DIMENSIUNI SPECIFICE ALE CREATIVITĂȚII ARTISTICE SPECIFIC DIMENSIONS OF ARTISTIC CREATIVITY

Marinela Rusu, PhD, Researcher PhD, Romanian
Academy, Institute Gh. Zane from Iași Branch of Romania

Rezumat. Creativitatea artistică reprezintă un proces complex, studiat azi din mai multe perspective, chiar interdisciplinare. Lucrarea de față prezintă etapele acestui proces, descriind aspectele lor specifice.

Există însă și o altă dimensiune importantă ce face parte din ecuația creativității, și anume, personalitatea artistului. Conduitele sale influențează, de multe ori, modul în care se desfășoară actul creator, dar și felul cum sunt receptate creațiile sale.

Creativitatea se confruntă, de asemenea, și cu factorii de ordin social, pentru că ea se manifestă în cadrul societății și se adresează membrilor săi.

Pentru a înțelege o operă de artă în complexitatea ei, este necesară cunoașterea cât mai profundă a acestor factori ai creativității, fie ei de natură psihologică, individuală sau socială.

Cuvinte-cheie: proces creativ, personalitate, artă, etape ale creației, factori individuali, factori sociali.

Abstract. Artistic creativity is a complex process, now studied from several perspectives, even interdisciplinary. This paper presents the steps of the process, describing its specific aspects.

But there is another important dimension of creativity that is part of the equation, namely the artist's personality. His behaviors influence many times, how the creative act is carried out and how his creations are perceived.

Creativity also faces, the social factors, because it manifests itself in society and addresses to its members.

To understand a work of art in its complexity, it is necessary thorough understanding of these factors of creativity, be it psychological, individual or social.

Keywords: creative process, personality, art, stages of creation, individual factors, social factors.

1. Definiția creativității – nivelurile și criteriile ei. Creativitatea reprezintă, poate, cea mai expresivă trăsătură a umanului, fiind, în același timp, definitorie pentru dezvoltarea personalității individuale. Creativitatea a fost dintotdeauna un vertij ce a atras în mișcările sale ascendente atât ființa creatorului, dornic de a se exprima pe sine (ideile, imaginile, sentimentele și credințele sale) dar totodată și pe curioși ori pe cei fascinați de frumusețe ori inedit.

În diverse moduri, creativitatea tapetează și îmbogățește, aprofundează existența individuală a fiecăruia. Ea exprimă, în cele din urmă, gradul de maturizare, nivelul de inteligență și de actualizare al personalității.

Asociață în vechime cu un „însemn” fie al zeilor, fie al demonilor, creativitatea și speța sa cea mai elevată, genialitatea a rămas neschimbată în coordonatele sale de manifestare, de la începutul civilizației, până azi.

Controlul imparțial și lucid al tuturor definițiilor care au fost date creativității presupune alte delimitări conceptuale precum și analiza nivelurilor și criteriilor ei. Adeseori, în literatura de specialitate, alături de creație, se vehiculează termeni ca *invenție, inovație, descoperire*. După A. D. Moore (1975), deosebirea dintre aceștia l-a inspirat pe însuși Alfred Nobel în redactarea testamentului său din 1896, când a cerut defalcarea criteriilor de decernare a premiilor ce-i poartă numele. *Invenția* presupune găsirea noului care îmbogățește arsenalul de cunoștințe și obiecte existente. *Inovația* are o coloratură pragmatică și constă, după J.S. Schumpeter (1935), în aplicarea, implementarea noutății într-o formă de activitate din circuitul economic. În fine, *descoperirea* semnifică dezvăluirea unor legități ce guvernează dintotdeauna realitatea, înainte de explicitarea lor teoretică. Așa cum remarcă V. Pavelcu (1970), între acești termeni există „o diferență de nivel și nu de natură (...), toate însă se pot reprezenta printr-un model unic al creativității.”

Abordarea pe verticală a creativității reclamă conjugarea a două idei, pe de o parte, că „toți oamenii sunt, într-o măsură oarecare, creatori în mod potențial, iar pe de altă parte, că există mai multe nivele de structurare a creativității; în succesiunea prezentată de Torrance (1962), ele sunt următoarele:

- *creativitatea expresivă*, ce caracterizează universul copilăriei, unde contează comportamentul în sine și nu abilitatea sau calitatea produsului obținut;
- *creativitatea productivă*, care se referă la dobândirea unor îndemânări pentru anumite domenii;

- **creativitatea inventivă**, ce înseamnă capacitatea de a realiza conexiuni noi între elemente deja cunoscute;
- **creativitatea inovativă**, prezentă la un număr restrâns de persoane, constă în găsirea unor soluții noi, originale, cu rezonanță teoretică și practică;
- **creativitatea emergentă**, palierul cel mai înalt al creativității, specific doar genilor care, prin contribuția lor, au revoluționat un întreg domeniu al științei, tehnicii sau artei (Anca Munteanu, 1994, p. 43).

Dintr-o perspectivă generalizatoare se poate desluși un **criteriu psihologic** (când produsul realizat are o semnificație strict personală, doar pentru evoluția individului respectiv) și un **criteriu sociologic** (când valoarea produsului influențează însuși progresul spiritual al comunității umane, mai mult sau mai puțin). Criteriul major asupra căruia există un acord unanim este cel al **noutății**, la care se adaugă imediat și cel al **originalității**, căci ambele caracterizează atât linia ascendentă, cât și pe cea descendentă de evoluție a fenomenelor. Un nou criteriu se impune astfel, cel al **validării sociale**, singurul mijloc invulnerabil de atestare a unei creații.

Creativitatea este definită ca **procesul prin care se focalizează, într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali), întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate și valoare socială** (Anca Munteanu, 1994, p. 44).

Desigur, suntem conștienți că un fenomen atât de complex, cum este creativitatea, nu poate fi încarcerat în „patul procustian al cuantificării, fără asumarea tuturor simplificărilor și inadvertențelor pe care le generează” (Anca Munteanu, 1994, p. 70). Simplificând problema din rațiuni exclusiv didactice, creativitatea, ca rezultată cristalizată superior a personalității, presupune cooperarea multiplă dintre trei mari categorii de factori – **psihologici, biologici și sociali**:

- **Factori psihologici:** factori intelectuali; factori nonintelectuali; aptitudini speciale; factori abisali.
- **Factori biologici:** ereditate; vârstă; sex; sănătate mintală.
- **Factori sociali:** condiții social-economice și culturale; condiții educative.

2. Descrierea factorilor creativității

A. Factorii psihologici. Se poate vorbi despre un traseu ascendent, care reduce creativitatea la un singur factor – inteligența (GC), la J. P. Guilford (1967), care dilată aria de cuprindere a creativității, plasând-o sub incidența factorilor intelectuali, mai ales a **gândirii divergente** (GD), dar intuind ulterior și aportul factorilor **nonintelectuali** și, în fine, o orientare personalistă, care reechilibrează scorul dintre factorii intelectuali și cei neintelectuali, tratând creativitatea ca pe o expresie de sinteză a întregii personalități (E. Fromm, C. Rogers, la noi V. Pavelcu, M. Roco, U. Șchiopu, A. Munteanu, P. Popescu, Neveanu, T. Stănculescu).

a) Factorii intelectuali. În această categorie reunim **gândirea divergentă** (GD), **gândirea convergentă** (GC) și **stilul perceptiv** (de aprehensiune, Ap.). Deși funcționează ca un proces unitar, gândirea comportă două subspecii distincte, dar conexe: **gândirea divergentă** – pe care Guilford (1967) o desemnează prin termenul de **gândire laterală (creativă)** și **gândirea convergentă** – cunoscută în accepțiunea aceluiași autor și sub denumirea de **gândire verticală (logică)**. Ambele aspecte se sprijină pe informație, ceea ce anulează diferența dintre ele. Astfel, pentru **gândirea divergentă** problema este vag conturată, se face apel la **reactualizarea prin transfer (transfer recall, Guilford)** iar **output-ul** este ramificat. Dimpotrivă, pentru **gândirea convergentă** (algoritmă), problema este riguros definită, se uzitează de actualizarea reproductivă a informației, iar **output-ul** este liniar. Pentru M. Bejat (1971, 1973) distincția care separă cele două forme de gândire constă în aceea că gândirea divergentă degajează drumul spre soluție, în timp ce gândirea convergentă găsește soluția.

Gândirea divergentă este definită de J. P. Guilford (1967) ca o gândire multidirecțională, care reunește următoarele aptitudini de bază: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, sensibilitatea la problemă și redefinirea.

Fluiditatea este pentru Al. Roșca (1981) un aspect cantitativ nespecific creativității, întrucât este implicată și gândirea convergentă (reproductivă). Drept urmare, ea influențează masiv randamentul școlar. Fiind o expresie a productivității, ea se instituie ca o condiție inexorabilă a originalității.

Originalitatea este aptitudinea subiecților de a da răspunsuri neuzuale, cu două condiții: să aibă un anumit coeficient de inedit, dar să fie și relevant, adică să corespundă exigențelor realității. Locul privilegiat al originalității se regăsește și în structura gândirii divergente. (Anca Munteanu, 1994, p. 77).

Gândirea convergentă sau inteligența reproductivă a început să intre într-un con de umbră, odată cu descoperirea gândirii divergente. Totuși, ea rămâne principalul instrument de achiziționare de noi informații în absența căruia, mecanismul intelectual (și cel creativ) nu poate funcționa la parametri scontati. De aceea, ea trebuie menținută în serviciile creativității, alături de gândirea divergentă și cea convergentă. **Stilul perceptiv (aprehensiune, Ap)** desemnează modalitatea de reacție cognitivă la problema de rezolvat, fiind o importantă dimensiune stilistică a intelectului. Acesta poate fi un intelect analitic sau sintetic. Ideal pentru creație rămâne tipul perceptiv sintetico-analitic.

b) Factorii nonintelectuali. Această categorie aliniază o paletă amplă de subcomponente, dintre care vom menționa pe cele mai angajate în dinamica creativității: *motivație, caracter, afectivitate, temperament* și un *factor de stil (rezonanța intimă)*.

Motivația alimentează și susține efortul creator, fiind un aliat de bază al individului în lupta cu diferitele obstacole ce apar. De regulă, între cele două tipuri de motivație – *extrinsecă/primară* și *intrinsecă/secundară* – rolul definitoriu în creativitate îl îndeplinește motivația intrinsecă, ce își adună izvoarele din sîpetul interior al individului, din setea de a explora și descoperi țărături noi în cunoaștere. T. Amabile (1983) sugerează că motivația extrinsecă este cea mai eficientă în sarcinile pe termen lung, în timp ce motivația intrinsecă rămâne suverană în sarcinile pe termen scurt.

Caracterul se definește lapidar ca un ansamblu de atitudini direcționate divers: către sine, alții, către muncă, norme și valori. Una dintre cauzele pentru care mulți indivizi dotați nu sunt creativi rezidă și din incapacitatea lor de a se dăruii integral creației, de a face din aceasta îndeletnicirea lor cea mai de preț. După M. Roco (1979), tenacitatea în muncă este trăsătura comună pentru orice creator, indiferent de domeniul său. În acest sens, C. Morris Cocs (1926) adaugă: „O inteligență ridicată, dar nu cea mai ridicată, combinată cu cel mai ridicat grad de persistență, asigură o mai mare eminență, decât cel mai ridicat grad de inteligență, combinat cu o persistență ceva mai redusă”.

Afectivitatea. Multe dintre dimensiunile caracteriale sunt energizate și fecundate prin aportul afectivității. De la avântul emoțional și până la pasiunea pentru muncă și adevăr se desfășoară un întreg arpegiu de stări afective. R. Zazzo (1946) nota că „genul este acest QI plus încă ceva, încă ceva fără de care subiecții cei mai bine înzestrați n-ar fi niciodată mai mult decât niște fructe seci. Acest element (acest ceva) care face eficace și fecundă înțelegerea pură, este de natură afectivă”.

Temperamentul. În calitatea lor de matrice primară a personalității, caracteristicile temperamentale nu pot rămâne fără ecou asupra creativității. Se pune problema dacă vreun tip temperamental este mai apt pentru a deveni mai creativ decât altul. În urma analizelor vom spune că există o relativă independență a creativității față de temperament. Având în vedere imensa capacitate compensatorie a factorilor implicați în creativitate, putem afirma că nu există vreun tip temperamental inapt pentru creație. Este posibil, ca în funcție de natura domeniului, un tip să fie mai adecvat decât altul. Așa cum remarcă Al. Roșca (1981), particularitățile temperamentale influențează îndeosebi stilul activității creatoare (dacă este continuu sau în salturi etc.), ceea ce se răsfrânge și asupra productivității și eficienței.

Rezonanța intimă (RI). În timp ce aprehensiunea se constituie ca un indicator stilistic al segmentului cognitiv, rezonanța intimă este un factor stilistic al personalității, în general, care arată modul în care experiența de viață a individului se răsfrânge în fondul său interior. Ea demonstrează dacă individul aparține tipului *centripetal* (dirijat spre lumea sa interioară) sau *centrifugal* (spre lumea din afară).

c) Aptitudinile speciale. În afara unui potențial creativ general, există și un potențial creativ specific. Acesta din urmă se referă la ansamblul de aptitudini speciale, adică la acel complex de însușiri care permite obținerea de performanțe în domenii concrete ca: știința, tehnica, arta, literatura, relațiile umane etc. Rolul aptitudinilor speciale este de a canaliza, specializa și nuanța potențialul creativ general. Altfel spus, ele postulează domeniile concrete de activitate în care individul poate obține performanțe superioare, de aceea, unii autori le mai numesc și aptitudini profesionale. Lista lor este destul de cuprinzătoare: aptitudinea organizatorică, științifică, tehnică, matematică, pedagogică, literară, muzicală, pentru arte plastice pentru teatru, coregrafie, sport etc.

Orice aptitudine specială este un aliaj de mai multe elemente cu pondere variabilă care, în esență, se pot grupa în patru categorii: *senzoriale* (acuitate vizuală, auditivă etc.), *psihomotrice* (dexteritate

manuală, coordonare vizuală-tactilă etc.); *intelectuale* (inteligenta etc.); *fizice* (forța fizică, memoria chinestezică etc.). Revenind la problema aptitudinilor speciale, trebuie să menționăm că există și unele cazuri bizare, în care dezvoltarea accentuată a unei aptitudini speciale se produce pe un fond de carențe intelectuale severe. Este vorba de acei „idioti savanți”, ca de pildă G. Mind care, deși era debil mintal picta pisici cu atâta măiestrie, încât a fost poreclit „Rafael al pisicilor” (A. F. Tredgold, 1922, apud Gheorghiu, V. A. și Ciofu, I., 1982). Nu mai puțin șocante sunt exemplele acelor indivizi care, deși prezintă un anume grad de oligofrenie, nefiind capabili nici de o judecată elementară, posedă, în schimb, o impresionantă capacitate de calcul matematic mintal care poate sfida performanțele unor calculatoare.

Impresionante sunt și acele persoane care, în pofida unor infirmități severe, au reușit, printr-un superb exercițiu de tenacitate și speranță, să-și valorifice superior prezența unei aptitudini speciale. Senzațional este cazul Jonyei Eareckson (apud Munteanu Anca, 1994) care, deși suferea de la vârsta de 17 ani de o paralizie integrală a corpului (în urma unui stupid accident de natație), a învățat să picteze, manevrând penelul cu ajutorul gurii. La rândul ei, Mireille Negrède, deși își pierduse două degete de la un picior, încă de la o vârstă fragedă, a devenit prima balerină a operei din Paris. La fel de remarcabili sunt și alți atleți celebri, ce au reușit să urce pe podiumul olimpic cu toate sechelele lor de poliomielită.

d) Factorii abisali. Imixtiunea în actul creator a unor elemente de ordin abisal a fost de multă vreme suspectată, dar această idee a căpătat forță datorită *psihanalizei*. Deși s-a divizat în mai multe orientări, *curentul psihanalist* a rămas înfeudat, de regulă, ideii „vrăjitorului vienez” S. Freud (1980, 1996), după care, esența psihicului uman trebuie căutată în „beciurile” ființei, adică în inconștient. Din această perspectivă, creația însăși se desfășoară sub regia *inconștientului*.

În mod incontestabil, este laudabilă deschiderea psihanalizei către factorii abisali în creație, respectiv către instanțe greu accesibile experimentării și, prin urmare, cu o faimă științifică precară. Între timp, s-au acumulat și o serie de argumente care pledează pentru implicarea energiilor abisale în creație: date din istoria culturală a omenirii care atestă apariția soluției la o problemă sau chiar apariția unei producții artistice în timpul somnului sau în momentele de relaxare (R. Descartes, D. I. Mendeleev, H. Poincaré, R. Wagner, L. Blaga ș.a.). La toate acestea se adaugă sutele de confesiuni ale unor creatori, din cele mai diferite domenii, care semnaleză colaborarea misterioasă, în timpul travaliului creator, a unor forțe abisale (Homer, Hesiod, Platon, Lamartine, Musset, Hugo, Stendhal, Nietzsche, Wagner, Blaga, Rebreanu, Arghezi, Enescu ș.a. – apud S. Marcus, 1997).

O problemă care rămâne deschisă în continuare, este aceea dacă factorii abisali din creație sunt de natură *inconștientă* sau *preconștientă*. Încercările de topografiere a stărilor de conștiință, de pildă, au impus, în cele din urmă, varianta care optează pentru patru stări de conștiință principale (vizibile electroencefalografic printr-un anumit spectru al undelor cerebrale): *starea de veghe, de vis, de somn profund și de extaz*. S-a redescoperit astfel, un adevăr yoghin milenar. Din perspectiva creativității interesează îndeosebi, această *a patra stare de conștiință*, care sub diverse nume, mai mult sau mai puțin pitorești (*Nirvana, starea Buddha, experiența transcendențială, conștiința cosmică, extaz* etc.) este prezentă, deopotrivă, în spiritualitatea orientală (yoga, daoism, tantrism, meditație transcendențială etc.), cât și în cea occidentală (de la Biblie la teosofia inițiată de H. P. Blavatsky și antroposofia lui R. Steiner). Sub denumirea de *stare transpersonală*, ea devine piatra de temelie a psihologiei cu același nume, elaborată în 1969, și avându-i ca fondatori pe A. Sutich, A. Maslow, S. Grof, V. Frankl, J. Fadiman (Grof, 1976).

A patra stare de conștiință devine și subiectul incendiar al unei teze de doctorat semnată de R. K. Wallace (1972), precum și tema unei comunicări prezentate de acesta în cadrul Congresului de Fiziologie de la New Delhi (1974). Meritul său este că a pus în evidență, împreună cu C. Benson (1972), o serie de modificări fiziologice ce acompaniază funciar această stare: reducerea ritmului cardiac și respirator, diminuarea concentrației de acid lactic în sânge, precum și creșterea RGP (viteza de circulație a curentului electric prin piele). În viziunea aceluiași autor, creativitatea își adună sevele din această stare de supra-conștiință, care, pe fondul unei olimpiene relaxări adăpostește, în realitate, o intensă combustie interioară.

Rezultă deci că starea de creație este o stare specială, pe care Torrance (1962) o numește de „reverie hipnagogică”, iar C. Martindale (1975) o etichetează ca pe o relaxare trează. Din punctul de

vedere al aceleași psihologii transpersonale, inconștientul este atât de prolific, întrucât el funcționează ca o imensă bibliotecă, unde este depozitată nu numai întreaga informație stocată de individ pe traseul său ontogenetic, ci și informația arhetipală (acel *inconștient colectiv* de care vorbea C. G. Jung, 2007).

Actul creator, trasa hipnotică și starea psihedelică – similitudini. Observarea acestor similitudini între cele trei stări de conștiință s-a dovedit viabilă și, ca probă, hipnoza și dezinhibanții chimici (îndeosebi, substanțele psihedelice) au devenit la un moment dat, tehnici privilegiate pentru a realiza aceste excursii în inconștient (Grof, 1975). Constatarea efectelor dramatice, în timp, a substanțelor halucinogene asupra creierului, însă, a stopat definitiv folosirea lor ulterioară.

Dezvoltând o idee sugerată de J. Kama (1968), E. J. Green și soția sa (1971 – apud A. Munteanu, 1994), propun, prin metoda *bio-feedback* o altă pistă fertilă, cu acțiune adiacentă. Este vorba de perfectarea unui aparat cu ajutorul căruia se poate depista starea propice creației (acea reverie hipnagogică) ce se caracterizează prin *unde cerebrale alpha și theta*. În acest fel, individul poate evita, cu abilitate perioadele sterile, inerente într-o activitate cu finalități creatoare. La rândul său, T. H. Budzinski (1977) merge mai departe, construind un aparat capabil să prelungească emisia pe creier a undelor theta ceea ce semnifică estomparea implicării emisferei stânga și activarea celei drepte, mai puțin „terestră” și cenzurată și, în consecință, mult mai creativă.

Așadar, fenomenul creator nu este fructul exclusiv al conștientului, ci opera conjugată dintre energiile de la suprafață și cele din profunzimi. Geneza unui fenomen atât de complex și proteic ca fenomenul creator, reclamă antrenarea întregii personalități psihologice, cu toate etajele și subetajele sale. Deși în intimitatea creației, fiecărui factor din cele patru categorii fundamentale (factori intelectuali, nonintelectuali, aptitudini speciale, și factori abisali) își asumă responsabilități specifice, ei ființează într-o superbă și armonioasă intercondiționare, cu multiple virtuți compensatorii, ce slujesc cauza întregului.

B. Factorii biologici se referă cu precădere la datul psihofiziologic al individului.

a) Ereditatea trasează limitele maxime până la care pot evolua potențele noastre native, fără a garanta însă atingerea lor. Ar exista două argumente în favoarea rolului eredității în problema creativității:

- existența „copiilor minune” care, datorită unei *constelații excepționale de gene*, probează aptitudini eclatante încă de la vârste fragede. În muzică s-au înregistrat cele mai precoce manifestări de acest gen (Mozart, Rimski-Korsakov, Rossini, Chopin etc.), dar și în literatură (Goethe, Byron, Goldoni, Eminescu etc.), în pictură Rafael, Giotto, Van Dyck, Repin, Grigorescu, Luchian ș.a.), în știință și tehnică (Gauss, Newton, Leibniz, Edison, Vuia etc.). La fel, N. Iorga, la vârsta preșcolară îi citea în original pe scriitorii clasici francezi și a absolvit universitatea într-un singur an.
- un alt argument este prezența, în cadrul aceleiași familii, a unor talente deosebite, timp de mai multe generații: familia Bach, Strauss, Dumas, familia Tizian, Holbein, familia Darwin, Bernoulli etc. În toate aceste cazuri, existența unor echipamente genetice favorizante este incontestabilă. Nu se poate minimaliza nici prezența unei *ambianțe familiale comune*, a unor „pattern-uri culturale” stimulative.

Se vorbește tot mai mult azi, de plasticitatea și polivalența predispozițiilor în momentul nașterii. Se pare că talentul și geniul sunt întotdeauna polivalente, chiar dacă în urma selecției operate de mediu, se manifestă într-un singur domeniu, prin concursul unei aptitudini speciale remarcabile. R. White (apud A. Munteanu, 1994, p. 58), în urma unui studiu efectuat pe un număr de 300 de genii (născuți între 1450-1850), a demonstrat că geniile sunt, categoric, mai multilaterale decât oamenii obișnuiți. Majoritatea posedă capacități marcante în 5-10 domenii diferite. Inflația informațională din epoca noastră, la care se adaugă și creșterea specializării, au determinat restrângerea multilateralității de manifestare a omului contemporan.

b) Vârsta – ne întrebăm: este creativitatea dependentă de vârstă? Unii autori susțin că ea chiar evoluează pe o traiectorie *invers proporțională cu vârsta*: cu cât crește vârsta, cu atât scade creativitatea. Există o serie de condiții care pot contribui la sporirea longevității în creație: diminuarea serviciilor administrative, conservarea unei specializări moderate, extinderea contactelor științifice cu specia-

liștii din același domeniu, organizarea de activități de cercetare etc. O altă categorie de autori semnalează prezența unei fluctuații pe traseul creativității. E. P. Torrance (1962) constată un crescendo până la 9 ani, între 9-12 se constată un proces de stagnare; de la 12 la 17 ani un puseu remarcabil, după care, curba descreește treptat. Studiind comparativ, curba de evoluție a creativității și inteligenței în funcție de vârstă, autori ca I. Căpâlneanu (1978) ca și H. C. Lehman (1953), arată că palierul dintre 30-40 de ani reprezintă, atât pentru creativitate cât și pentru inteligență, perioada de apoteoză în evoluția lor.

c) Genul (sexul). Implicațiile particularităților de sex asupra creativității au o rezonanță particulară care depășesc granițele științei, prin efectele lor morale. Istoria culturală a omenirii mai este și astăzi o istorie predominant masculină. Constatarea în sine este reală și de o veridicitate hazardant de contestat. Inegalitatea dintre sexe n-a existat dintotdeauna, căci diferențele pe care le-a stabilit natura nu justifică prin ele însele discriminarea sexuală. Totul a început de la partajarea responsabilităților pe sexe, sugerată și de unele particularități favorizante (apanaj masculin al forței fizice și privilegiul feminin al maternității), care au proiectat bărbatul pe orbita de glorie a ocupațiilor exterioare căminului, rezervând și consacrand femeii orizontul limitat și îngust al vieții de familie. „Nu inferioritatea femeilor, remarcă Simone De Beauvoir (1965), a determinat istoria lor insignifiantă, ci insignifianta lor istorică este cea care le-a destinat inferioritatea.” Peste toate acestea s-a suprapus și ignoranța, necunoașterea rolului pe care îl îndeplinește fiecare sex în procreație.

Războaiele vor contribui și ele la exersarea gustului masculin al puterii. „Din păcate, notează cu tristețe, aceeași Simone De Beauvoir, superioritatea se acordă nu sexului care procrează, ci celui care ucide” (1965, p. 211). Dar disprețul față de sexul feminin, considerat cel mult o anexă a bărbatului, s-a concretizat la unele popoare în practici de o cruzime feroce (de ex.: în unele culturi primitive, văduva trebuia să ardă de vie pe rug, împreună cu leșul soțului ei).

Mișcarea de emancipare feministă demarează abia în secolul al XVIII-lea, sub influența iluminismului. Dar deja se impusese o imagine deformată, trunchiată și obtuză despre calitățile feminine, incapabilă să construiască ceva peren în domeniul spiritualității umane, aptă doar de a crea numai la nivelul legilor naturii, adică aducând pe lume copii. În secolul al XIX-lea, cauza feminismului renaște sub auspiciile ideilor socialiste. Introducerea mașinismului a extins orizontul feminin prin acordarea dreptului la muncă și în afara căminului. Dar activitatea istovitoare din fabrici, incomparabil mai prost retribuită decât a bărbaților, n-a făcut decât să adâncească exploatarea femeii, să adauge sclavajului domestic, un nou tip de sclavaj.

La capătul unei lupte temerare a feministelor din multe țări ale lumii, femeia a cucerit în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, dreptul la vot, care mai târziu a devenit legitim împreună cu dreptul la instruire, care de milenii fusese considerat ca un apanaj strict masculin. Pentru orice copil, ucenicia inegalității dintre sexe începe încă din leagăn. Dacă este băiat va simți, la fiecare pas, cât de numeroase sunt privilegiile masculinității. În acest sens, Simone De Beauvoir observă cu sarcasm: „chiar și cel mai mediocru dintre bărbați se va crede un semizeu în fața unei femei.” Dimpotrivă, dacă este fetiță, ea va fi treptat îndoctrinată cu ideea pretenției sale inferiorități, ce nu face decât să legitimizeze încă o dată, hegemonia masculinității. Așa cum arăta A. Adler (1991), destinul multor femei este marcat de „efectele unei dezvoltări psihice inhibitate”, datorită cărora ele se complac într-un rol pasiv, similar cu al persoanelor handicapate.

Dar, atât medicina cât și psihologia diferențială au furnizat suficiente argumente în sprijinul reevaluării statutului feminin, argumente asupra cărora nu vom mai stăruia aici. S-a demonstrat că „inteligența nu are sex” (Lombardo-Radice, 1981) ci, mai mult, că bărbatul și femeia sunt părțile complementare, funciar compensatorii, ale aceluiași întreg armonios și că nici unul nu este superior celuilalt, în valoare absolută. În ultima vreme, multe studii de creație au demonstrat că, din punct de vedere potențial, creativitatea femeii nu este cu nimic inferioară celei masculine. După E. P. Torrance (1962), creativitatea presupune sensibilitate și deschidere, cât și independență în gândire. Prima este o calitate specific feminină, cealaltă masculină. Nu este de mirare că fetele superior dotate au adeseori interese cotate drept masculine, iar băieții supradotați manifestă deschidere către domenii considerate convențional drept feminine (M. Rusu, 2014, p. 82).

Așa cum atestă o serie de studii autorizate, ceea ce diferă este nu valoarea și calitatea virtuților creatoare, ci domeniul unde ele pot fi plasate și utilizate mai rapid și mai eficient, forma de activitate

în care bărbatul sau femeia poate să-și valorifice cu mai multă competență comorile naturale. Fructificarea maximală a potențelor creatoare pe care le teaurizează, deopotrivă, ambele sexe, presupune, așa cum remarca M. Neil (1974), nu doar emanciparea femeii, ci emanciparea întregii societăți. Căci femeile nu se vor elibera decât dacă renunță să fie, în primul rând femei, ca să devină ființe umane. În același mod, bărbații nu se vor elibera decât dacă vor face efortul și ei să devină, mai întâi de toate, ființe umane. Numai atunci, bărbatul și femeia, „eliberați de valorile absolutiste care-i împiedică să se înțeleagă și să colaboreze, numai atunci se vor regăsi și vor putea să se iubească cu o dragoste adevărată și să lucreze împreună la construirea unei lumi mai umane” (M. Neil, 1974, p. 113).

d) Sănătatea mentală. Ideea integrității mentale în creație se conservă în timp și capătă o amplă teoretizare prin lucrarea lui C. Lombroso *L'uomo di genio* (*Omul de geniu*, 1888). Analogia între *geniu și nebunie* câștigă teren și prin concepția lui S. Freud (1980). Pentru mentorul psihanalizei, în ambele cazuri, datorită barierelor impuse de viață în fața tendințelor obscene ale individului, apare dispoziția pentru *sublimare*, adică abilitatea satisfacerii lor prin compensare imaginativă.

Un interesant punct de vedere îl vehiculează și Liviu Rusu (1989) în teza sa de doctorat „Eseu despre creația artistică”. Conform autorului român, atât creatorul, cât și bolnavul psihic, pot revendica în antecedente o anume „entropie sufletească”. În pofida acestei rădăcini comune, lucrurile se vor metaboliza diferit, în primul caz, dezechilibrul interior va descătușa fântânile creației, reinstaurând prin opera creatoare armonia dorită, și, dimpotrivă, în al doilea caz, dezechilibrul se va adânci, alterând definitiv coeziunea interioară a ființei. Pe linia valorificării prestațiilor românești în domeniu, se cuvine să-l menționăm și pe D. Mihăilescu (1989) care, analizând filiația dintre obsesie și creativitate, sesizează și existența unui *tip de obsesie care nu are nici o coloratură psihotică*, dimpotrivă, în baza teoriei dominanței, ea energizată creația având „însușiri fenomenologice constructive.” Astfel, obsesia poate deveni *nucleul incandescent* care atrage, cu irizări magnetice, focalizând în sens creator toate forțele disipate ale psihicului și decuplând în același timp, individul de la rețeaua serviciilor colaterale. „Presupunerea că artistul este un rebel romantic, devine un stereotip superficial ce se referă la artistul primitiv și exprimă, printr-o cunoaștere minimală, conștiința de grup tradițională. *Motivația, sensibilitatea estetică și preocuparea* par a marca, pretutindeni, personalitatea artistică iar individualitatea este importantă, din această perspectivă” (M. Rusu, 2015, p. 263).

Contează, prin urmare, unghiul de vedere pe care se postează cercetătorul când începe analiza personalității creatoare, întrucât este posibil, ca la un moment dat, normalul și patologicul să coexiste. Dar asta *nu înseamnă că tarele psihopatologice sunt precondiții ale creației*. Așa cum iedera poate parazita stejarul fără a-l ucide, dar și fără a-l ajuta, tot așa bolile mentale pot acompania genialitatea fără a constitui nici fermentul și nici efectul obligatoriu al acesteia. Stă mărturie, în acest sens, istoria culturii umane care demonstrează „că cele mai multe genii nu au fost niciodată psihotice” (N. Groeben apud A. Munteanu, 1994, p. 136). Dimpotrivă, au existat persoane ilustre care rămân adevărate simboluri de robustețe și longevitate: Leonardo da Vinci, B. Michelangelo, J. W. Goethe, V. Hugo, G. B. Shaw, G. Verdi ș.a. Categorie, *genialitatea nu reprezintă nici un simptom de degenerescență, nici de nevroză și nici de halucinație, ea este expresia de apoteoză a spiritului uman*, iar diferența care separă geniul de omul obișnuit este de grad și nu de natură.

În concluzie, solidarizându-ne cu poziția promovată de Al. Roșca ș.a., putem afirma că actul creator constituie pentru omul de geniu modalitatea prin care își poate canaliza, constructiv și dens, imensa combustie și neliniște interioară pe care o posedă pentru a se învinge pe sine și a conferi sens și noblețe propriei existențe.

C. Factorii sociali. Orice creator poartă amprenta epocii, a clasei, a familiei, grupului de muncă și de prieteni din care face parte. Se vorbește de „situație creativă”, dar și de climat creativ, ce cuprinde totalitatea particularităților ambientale (atât materiale cât și psihosociale), care pot influența creativitatea. Dintre acestea, un rol stimulativ asupra creației îl au: condițiile socio-economice medii, între opulență și sărăcie; un grad cât mai înalt de aspirație și de cultură al grupului; existența unor relații sociale de tip democratic; prezența libertății și securității psihologice, aceasta fiind exprimată în posibilitatea nesfârșită a individului de a se exprima prin simboluri; posibilitatea individului de a sesiza „sensul destinului” (de a avea încredere în viitorul său) (Gheorghiu, V., A., și Ciofu, I., 1982).

3. Etapele procesului creator

Dinamica procesului creator, în termenii etapelor realizării operei, include fazele, nu ca succesiune „mecanică”, ci ca momente operatorii permanent intercorelate, astfel că la nivelul fiecăreia se pot întrevedea, cu ponderi sau prevalențe diferite, toate funcțiile operaționale, caracteristice acestor etape: *declanșarea, inspirația, încercarea inventivă și încheierea (reușita)*.

I. Declanșarea (germenele). Această etapă presupune o expectație care se împlinește prin nașterea punctului de plecare, prin exercițiul de asumare a acestuia de către artist (evocare și chemare, indiferent dacă el pare a veni „din afară”, căci el poate fi „lucru inert”, în afara activității artistului), încât expectația și adoptarea sunt esențialmente active și productive, alcătuind „intenționalitatea formativă” pe care artistul a imprimat-o întregii sale experiențe, devenită *încărcătură de energie*, „un mod de a vedea formând și de a privi construind” (Gardner, 1993). Punctul de plecare are, potențial, o multitudine de dezvoltări imaginabile, iar artistul trebuie să găsească unica modalitate care îngăduie *maturizarea formei* (prerogativă care transformă germenele într-o *problemă de rezolvat* și intenționalitatea în activitate a artistului, în procesul individual de formare pretins de operă). Expresia operațională a acestei activități este *exercițiul* („proces de interpretare productivă a materiei artei”, sau „însăși materia care pleacă în căutarea unei intenții formative”); paradoxul constă în aceea că exercițiul nu este încă facere, ci stadiu de pregătire, studiu care facilitează apariția sau producerea operei (S. Marcus, 1994, 1997).

II. Inspirația. Embrionul. Etapele procesului artistic. Ca domeniu redus nejustificat la apariția punctului de plecare, eventual brusc, spontan, impetuos și irezistibil, *creația* este interpretată de L. Pareyson (1977) ca „activitate mai concentrată și mai productivă, absorbită de ținta sa” (p. 131), anume „acea uniune echilibrată de receptivitate și activism ce caracterizează chiar momentele cele mai fericite ale activității umane, când omul se simte cu atât mai liber și mai creator cu cât este mai deschis și mai disponibil spre forțele care, departe de a-l împinge spre inerție, îi suscită și îi stimulează acțiunea” (p. 133). Întreaga activitate a artistului, deci procesul artistic în întregime, se desfășoară sub semnul inspirației, de la nașterea punctului de plecare până la forma care încheie elaborarea. Punctul de plecare poate apare subit, ca o scănteiere de o clipă sau printr-o germinare relativ lentă și răbdătoare. Odată adoptat însă, de activitatea artistului, el nu mai poate fi explicat ca un determinant tiranic care face din artist un simplu executant posedat de *daimon*, de o forță suprapersonală; din contră, inspirația care îl cuprinde se probează ca facultate sau „atitudine” esențială a artistului, reflectată operațional în munca sa, guvernând cristalizarea ideii în proiect, inovarea și execuția. Propriu inspirației este succesul declanșării și facilitatea operațiilor inventive ce depind tocmai de activitatea artistului, animată de motivația de a nu fi inferioară descoperirii, deci de atitudinea *responsabilității, de angajarea și dăruirea* laborioasă și *productivă* care suscită și orientează, reclamă și susține energetic. Pasivitatea artistului, invocată de unele interpretări mitologice, apare ca un nonsens. Caracteristicile psihologice se referă la următoarele elemente:

- Apariția imaginii-idee la nivelul structurilor dinamice ale inconștientului/preconștientului, ca schițe anticipative îndeajuns de saturate intelectual încât să releve începutul unui scenariu dramatic al creației, cum îl califică L. Rusu (1989).
- Cristalizarea acestei imagini-idee în forme genuine, ale căror atribute sunt legate de tendința de exteriorizare.

III. Încercarea inventivă (organizarea). Aceasta ar urma, în principiu, momentului inspirației, nu ca simplă operare mecanică de alegere-alăturare a părților inventate, ci ca activitate constructivă, de proiectare a operei, de invenție actuală în care inspirația nu interzice încercarea, iar operarea inventivă nu interzice spontaneitatea. Caracteristice rămân *impetuoșitatea și talentul* pe seama cărora trece realizarea acelei consonanțe a elementelor constitutive ale operei, în care *atenția genuină* a artistului îl menține deschis și disponibil pentru consensul total și profund al elaborării; astfel, dezvoltarea univocă devine drum, singurul drum posibil, iar divinația formei apare ca *productivă* și *executoare*.

Elaborarea este simultană cu lucrul în materia artei. În primul înțeles, se face mai mult loc unei trăiri accentuat descriptive, în cel de-al doilea înțeles se face mai mult loc unei tratări de conținut operatoriu. Concepută de L. Rusu (1989) ca etapă creatoare cu indici mai lesne observabili, atât pentru introspecția artistului cât și pentru descrierea „din afară”, elaborarea este apreciată ca faza

crucială a creației artistice; înlănțuire productivă de invenții spontane și/sau deliberate, ea specifică mai întâi, caracterul ordonator al cristalizării proiectului, legitimate de inspirație.

IV. Încheierea (reușita, maturizarea). Aceasta este înțeleasă de L. Pareyson (1984, 1977) în primul rând, ca maturizare, ca activitate indisociabilă de încercare, amândouă fiind evocate de condiția reușitei („reușita apare doar ca succes al unor încercări” și „nu poate deveni criteriu pentru ea însăși decât orientând, grăbind, organizând încercările din care urmează să rezulte”, 1977, p. 136). Problema, în acest caz, nu este atât aceea de a concilia „spontaneitatea inconștientă” cu „conștiința liberă” a artistului, ci „caracterul de încercare al operațiunii artistice și organizarea intrinsecă reușitei”, ceea ce îl conduce pe autor la următoarea concluzie: „*A face inventând în același timp modul de a face; a considera reușita drept propriul său criteriu; a produce opera inventându-i regula individuală; a face să coincidă invenția cu producția; a opera în așa fel, încât opera să fie în același timp legea și rezultatul propriei formări – iată tot atâtea expresii echivalente pentru a desemna procesul formativ al artei și pentru a indica corespondența dintre încercare și organizare în procedura artistică*” (Pareyson, 1977, p. 137, s.n.). În această perspectivă trebuie înțeleasă ideea că activitatea artistului și legea organizării operei sunt indisociabile.

Pentru artist, spune L. Rusu (1989), execuția ia forma unei veritabile lupte cu materia, în care sentimentul și ideea capătă o valoare estetică: „Forma materială a ideii artistice se naște odată cu ideea însăși, ea nu este ceva exterior care se adaugă ideii” (1989, p. 219).

4. Concluzii.

Creativitatea reprezintă o dimensiune ce definește umanul. Complexitatea ei este azi abordată din puncte de vedere nu doar psihologice și psiho-sociale. Dimensiunea **neurocognitivă** pătrunde cu forță în înțelegerea domeniului creativității, schimbând opinii și mentalități. Cunoașterea generală a acestor studii despre personalitatea artistului, despre etapele procesului de creație, ne ajută să elaborăm și un *curriculum* educativ performant dar și norme ale unei societăți în continuă evoluție și diversificare. Inovația, descoperirea și creația sunt și vor rămâne eșaloanele de vârf ale ascensiunii spiritului uman, spre cunoașterea de sine și cunoașterea celuilalt, spre o lume mai bună și mai umană.

Bibliografie:

1. ADLER A., 1991, *Cunoașterea omului*, Ed. științifică, București, p. 115.
2. AMABILE T., 1983, *The social psychology of creativity. A componential conceptualization*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 2, p. 45.
3. AUSUBEL D.P., ROBINSON F.G., 1981, *Învățarea în școală*, E.D.P., București.
4. BEAUVOIR de S., 1965, *Le deuxième sexe*, Ed. Gallimard, Paris, vol. I, p. 175.
5. BEJAT M., 1973, *Factorii creativității* în vol. *Despre creativitate* (Al. Roșca și colab.), C.I.D.S.P., București.
6. BEJAT M., 1971, *Talent, inteligență, creativitate*, Editura Științifică, București.
7. BUDZINSKI T., H., 1977, *Tuning in on the twilight zone*, in *Psychology today*, august, p. 56.
8. CĂPĂLNEANU I., 1978, *Inteligență și creativitate*, Ed. Militară, Buc.
9. COULS Morris C., 1926, *Genetic studies of genius*, Vol. II, Arap, London, p. 218.
10. FREUD S., 1980, *Scrieri despre literatură și artă*, Ed. Univers, București.
11. FREUD S., 1996, *Psihanaliza și arta*, Editura TREI, București.
12. GARDNER M., 1993, *Creating minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers.
13. GROF S., 1976, *Realms of the human unconscious*, E. P. Dutton, New York.
14. GHEORGHIU V., A., CIOFU I., 1982, *Sugestie și sugestibilitate*, Ed. Academiei R.S.R., București, p. 38.
15. GUILFORD J. P. 1967, *The nature of human intelligence*, McGraw Hill Book Co., New York.
16. JUNG C.G., 2007, *Opere complete, Despre fenomenul spiritului în artă și știință*, vol. 15, Ed. TREI, București.
17. KAMIYA J., 1968, *Conscious controll of brain waves*, in *Psychology today*, New York, nr. 1.
18. LEHMAN H.C., 1953, *Age and achievement*, Princeton Univ. Press, New York.
19. LOMBARDO-RADICE L., 1981, *Educația minții*, E.D.P., Buc., p. 74.
20. LOZANOV G., 1978, *Suggestology and outlines of suggestopedy*, Gordon and Breach, New York.
21. MARTINDALE C., 1975, *How exciting fogs imagination; what makes creative people difere*, in *Psychology today*, iulie, p. 45.
22. MARCUS S., 1971, *Empatie – cercetări experimentale*, Editura Academiei, București.
23. MARCUS S., 1997, *Empatie și personalitate*, Editura Athos, București.
24. MIHĂILESCU D., 1989, *Dimensiuni ale creației*, Ed. Științifică și enciclopedică, București, p. 136.

25. MOORE A.D., 1975, *Invenție, descoperire, creativitate*, Ed. Enciclopedică română, p. 210, București.
26. MUNTEANU A., 1994, *Incursiuni în creatologie*, Ed. Augusta, Timișoara.
27. NEIL M., 1974, *Drama eliberării femeii*, Ed. Politică, București.
28. PAREYSON L., 1977, *Estetica. Teoria formativității*, Editura Univers, București.
29. PAREYSON L., 1984, *Estetica – teoria formativității*, Editura Meridiane, București.
30. PAVELCU V., 1970, *Natura creativității*, Lucrările științifice ale cadrelor didactice (vol. I), Suceava, p. 71.
31. ROCO M., 1979, *Creativitatea individuală și de grup*, Ed. Academiei, București.
32. ROȘCA AL., 1981, *Creativitatea generală și specifică*, Ed. Academiei, București.
33. RUSU L., 1989, *Eseu despre cunoașterea artistică. Contribuții la o estetică dinamică*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
34. RUSU M., 2014, *Artă și personalitate – psihologia receptării creației artistice – în vol. Conferință Științifico-practică*, Editura Univ. de Stat „Alec Russo”, Chișinău, p. 163-168.
35. RUSU, M., 2015, *Personalitatea artistică din perspectiva integrării socio-culturale Review of Artistic Education*, Artes Publishing House, Iași, nr. 11/2015, p. 255-264.
36. RUSU M., 2015, *Inteligența emoțională*, Ed. Universitat, Iași.
37. STĂNCIULESCU T., D., BELOUS, V., MORARU, I., 1998, *Tratat de creatologie*, Editura Performantica, Iași.
38. STOICA A., 1974, *Învățământul prin descoperire în grupurile mici*, Rev. de psihologie, nr. 2, Buc.
39. TORRANCE E. P., 1962, *Guiding creative talent*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
40. ZAZZO R., 1946, *Le devenir de l'intelligence*, P.U.F., Paris, p. 124.
41. WALLACE R., K., BENSON H., 1972, *The Psychology of meditation*, in Scientific American, New York.

REPERE METODOLOGICE
PRIVIND FORMAREA VIITORULUI DIRIJOR ȘI INTERPRET DE COR
METHODOLOGICAL GUIDELINES ON TRAINING THE
FUTURE CHOIR CONDUCTOR AND SINGER

Emilia Moraru, PhD, Associate Professor, Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Chisinau, Moldova

Rezumat. În articolul de față, autoarea reliefează ansamblul de competențe necesare viitorului dirijor sau interpret de cor și importanța stăpânirii acestora în procesul de lucru cu o formație corală. În acest context, se evidențiază rolul aptitudinilor muzicale generale și a celor de specialitate, care permit formarea unui dirijor cu personalitate complexă. Astfel, portretul dirijorului este conturat în triplă ipostază – interpret-pedagog-organizator –, ipostază ce-i conferă valoarea unui artist de formație multilaterală. De asemenea, în vizorul autoarei se află tandemul dirijor-coral, care este unul decisiv în „tălmăcirea” și redarea cât mai corectă, în sens muzical și afectiv, a conținutului unei piese corale.

Cuvinte-cheie: dirijor de cor, ansamblul de competențe, aptitudini muzicale, tehnica conducerii corului, formarea deprinderilor vocal-corale, calitățile dirijorului de cor.

Abstract. In this article, the author highlights the skills set required for the future choir conductor or performer and the importance of their dominion in the process of working with a choir. In this context, it highlights the role of general musical skills and those of the specialty, allowing the formation of a conductor with a complex personality. So, the portrait of conductor is outlined in triple aspect – performer-teacher-organizer –, aspect gives them the value of a multilateral artist lineup. Also, in sight of the author is tandem choir-conductor, which is decisive in more accurate interpretation and rendering, in musical and emotional sense, of the content of a choral piece.

Keywords: choir conductor, the skills set, musical skills, choir conducting technique, formation of vocal-choral skills, choir conductor's qualities.

Procesul de formare a viitorului dirijor sau interpret de cor presupune stăpânirea unei game largi de aptitudini și abilități, acumulate în ani de studiu, de experiență, de valorificare și de afirmare în practica artistică.

În acest sens, cursurile studiului muzical au drept scop pregătirea viitorilor specialiști nu doar prin acumularea de noi cunoștințe, legate de tehnica dirijorală sau de metodologia de lucru cu o formație corală, ci și aprofundarea gusturilor muzicale, a sensibilității și muzicalității, a gândirii analitice/critice. De asemenea, în cadrul unei facultăți de muzică, studentul trebuie să-și formeze deprinderi de „a învăța cum să învețe”, pentru ca, ulterior, să transfere din ce în ce mai eficient (o dată cu

experiența), cunoștințe, modalități de cânt și, nu în ultimul rând, *bucuria de a cânta* următoarelor generații de tineri” [1, p. 21].

Așadar, în paginile care urmează ne propunem să evidențiem *ansamblul de competențe* necesare viitorului dirijor sau interpret de cor și importanța stăpânirii acestora în lucrul cu o formație corală, dar și determinarea rolului aptitudinilor muzicale generale și de specialitate în formarea unui dirijor cu personalitate complexă.

Aptitudinile muzicale generale au un rol determinant în studierea muzicii, dar nu sunt suficiente pentru atingerea unor performanțe înalte și pentru formarea unui muzician cu personalitate complexă. În afară de auz muzical, simț ritmic, memorie muzicală, forță de sugestie, expresivitate, simț psihologic, temperament, viitorul dirijor/interpret de cor trebuie să acumuleze în permanență noi cunoștințe de *cultură generală* (limbi străine, literatură, istorie, psihologie, pedagogie, tehnologii informaționale, din domenii artistice adiacente) și *de specialitate* (competențe specifice noi, ajustate la procesele culturale actuale), obținute prin *practică muzicală* (solfegiu, dicteu, citire de partituri, armonie, contrapunct, teoria instrumentelor și orchestrația, forme muzicale, stilistică și estetică muzicală), *corală* (ansamblul și canto coral), *instrumentală* (pian, acordeon, vioară) și *dirijorală* (dirijat, practica corală/dirijorală).

Având în vedere posibilitățile pe care le oferă prezența acestor aptitudini pentru profesarea meseriei de muzician, considerăm necesar să evidențiem importanța disciplinelor **de specialitate** și metodologice/practice, predate în cadrul facultăților de muzică, în vederea pregătirii calitative a viitorului dirijor/interpret de cor. Drept reper, vom lua planul de învățământ al catedrei Pedagogie Muzicală a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice (specialitatea 141.11 **Muzică**, domeniul de formare profesională: **educație și formarea profesorilor**, durata studiilor – 3 ani, 180 credite).

Astfel, disciplinele **de specialitate** (metodologice și practice), însușite de studenții acestei catedre (ciclul I), sunt: *teoria și istoria artei corale, metodologia lucrului cu formațiile corale de copii, metodologia educației muzicale preșcolare și școlare, conținuturi curriculare, tehnologii interactive de educație muzicală, ansamblul coral, practica cor de copii, practica pedagogică*.

După cum observăm, acest ansamblu de discipline (organizate în grup) urmăresc formarea competențelor specifice necesare viitorilor profesori de educație muzicală (din învățământul preșcolar și preuniversitar) și viitorilor dirijori/interpreți de cor. În cadrul acestor cursuri, studenții sunt familiarizați cu metodologia de lucru cu o formație corală sau cu o clasă de elevi la educația muzicală, cunoștințe pe care le aplică (sub supravegherea profesorului metodist) la cursurile de practică pedagogică și dirijorală. Disciplinele *practice* consolidează deprinderile studenților de a lucra eficient și corect din punct de vedere metodologic cu un grup coral sau o clasă de elevi.

La formarea unui dirijor de cor contribuie și disciplinele practice individuale, cum ar fi, *dirijarea, citire de partituri, canto coral, aranjament coral, practica folclorică/prelucrarea cântecului popular*, dar și *instrumentul muzical* (pian), necesar în lucrul practic atât la repetiția de cor, cât și la educația muzicală.

Din totalitatea disciplinelor metodologice și practice, orientate spre formarea eficientă a viitorului dirijor/interpret de cor, trebuie să evidențiem disciplina *Ansamblul coral*, care, în opinia noastră, oferă cele mai mari posibilități de însușire a meseriei de dirijor și de cântăreț de cor, deopotrivă.

Lecțiile de *Ansamblul coral* se desfășoară în fiecare zi (2 ore academice) și presupune însușirea tehnicii de cânt coral prin exerciții special selectate pentru tipul formației și prin abordarea unui repertoriu variat din punct de vedere stilistic. *Ansamblul coral* (clasa corală) întrunește toți studenții de la ciclul I și II, secția zi, alcătuind, împreună, o formație corală, care pe lângă procesul didactic propriu-zis, susține și o activitate concertistică bogată. În cadrul acestor repetiții, discipolii au oportunitatea de a aplica în practică întreaga gamă de competențe specifice, acumulate la disciplinele de specialitate: își formează deprinderi de a respira, de a emite corect sunetul, de a înțelege stilurile componistice, de a-și desăvârși tehnica interpretativă atât în calitate de corist, dar și în calitate de dirijor. De asemenea, în ultimul an de studii, fiecare discipol-absolvent pregătește (în colaborare cu profesorul de dirijat și cu dirijorul corului) un program divers stilistic de muzică corală, alcătuit din patru creații, pe care urmează să-l susțină la examenul de licență în calitate de dirijor. În programul fiecărui student este inclusă ca piesă obligatorie prelucrarea unui cântec popular, efectuată de disci-

pol la disciplina *Practica folclorică* (prelucrarea cântecului popular). În acest sens, fiecare student are posibilitatea să demonstreze în ce măsură este pregătit pentru profesarea meseriei însușite. Evoluarea formației corale în concerte, festivaluri sau concursuri internaționale de gen motivează foarte mult coriștii-studenți și le formează competențe mult superioare față de lecțiile din sala de repetiții.

Nu fiecare om poate deveni muzician și nu orice muzician poate deveni și dirijor. Marele violonist Leopold Auer este de părerea că „majoritatea insucceselor în muzică își au rădăcina în incapacitatea de a-ți da seama dacă natura te-a înzestrat sau nu cu însușirile necesare pentru atingerea scopului propus” [2, p. 173]. Un student, care însușește secretele meseriei cu multă râvnă, este în continuă căutare și perfecționare, înțelege intuitiv dacă dirijatul este, cu adevărat, chemarea sufletului (calea de la care nu se poate abate orice nu s-ar întâmpla), poate să devină un *dirijor performant*. În cazul în care acest lucru nu poate fi intuit și înțeles foarte clar, studentul poate opta pentru cariera de artist de cor profesionist (dacă este dotat din punct de vedere vocal și stăpânește o tehnică de interpretare impecabilă) sau pentru cea pedagogică (profesor de educație muzicală sau dirijor de cor de copii).

Așadar, formarea dirijorului de cor ca artist interpret al creației muzicale presupune un proces complex, de lungă durată, care, după cum afirmă dirijorul Nicolae Gâscă, se realizează în trei etape:

1. Formarea unei temeinice culturi generale și deprinderea unor bogate cunoștințe tehnice muzicale;
2. Formarea deprinderilor tehnice de dirijat;
3. Însușirea *măiestriei dirijorale* [3, p. 20].

În această ordine de idei, ne propunem să ne referim doar la ultimele două etape ale formării dirijorului, care țin de însușirea *tehnicii și a măiestriei dirijorale*.

Tehnica dirijorală are un rol covârșitor în sonorizarea creației muzicale, în disciplinarea execuției de ansamblu și în redarea expresivă a conținutului muzical al lucrării interpretate. „Tehnica dirijorului trebuie să se supună concepției pe care acesta și-a format-o despre lucrare – mărturisea Hermann Scherchen. Această concepție determină tehnica și, în funcție de acest obiectiv, ea este utilizată și adaptată, întotdeauna, modulului său personal” [4, p. 16]. Dacă dirijorul nu reușește să-și subordoneze tehnica potrivit viziunii sale interpretative, atunci există riscul de a reda o versiune incompletă, neadecvată, care nu poate fi corect percepută și acceptată de cor, dar, mai ales, de publicul spectator. De aceea, educarea viitorului dirijor presupune însușirea gesticii dirijorale, a procedurilor de tactare, de comunicare cu formația corală prin indicarea intrărilor partidelor corale, a închiderilor frazelor muzicale, a modalităților de tratare a hașurilor, coroanelor, a dinamicii și agogicii, de conducere a sunetului, de tactare a pauzelor și a sonorităților constante, a caracterului sonorității ș.a.

În cadrul primelor lecții de dirijat, studenții nu înțeleg foarte bine ce înseamnă *tehnica și gestul dirijorale*, considerând că este identică cu *tehnica tactării*. De aceea, scopul profesorului de dirijat este de a-l face pe student să sesizeze diferența și să conștientizeze importanța pe care o au ambele în diverse situații în procesul de repetiție cu colectivul coral. *Tactarea* este parte componentă a tehnicii dirijorale, element indispensabil pentru indicarea metrelor, dar nu este suficientă pentru conducerea expresivă a execuției muzicale. La procedeul de tactare, dirijorul apelează, în special, în procesul de descifrare a creației corale, la însușirea unor motive ritmice sau la obținerea unei discipline metro-ritmice în realizarea unor pasaje mai dificile.

Resursele *tehnicii dirijorale*, de asemenea, sunt limitate în ceea ce privește conducerea ansamblului coral, „deși permite dirijorului să rezolve atât problemele tehnice ale execuției, cât și unele probleme ale laturii artistice” [3, p. 20]. Despre necesitatea însușirii corecte a tehnicii dirijorale de către viitorii dirijori, Hermann Scherchen menționa: „Intenția mea este de a demonstra că tehnica dirijorală există, că ea se poate învăța și studia până în cele mai mici detalii, înainte ca studentul să încerce să conducă o orchestră. Când studentul se confruntă cu orchestra, el trebuie să fie pe deplin pregătit în materie tehnică. Numai, astfel, orchestra poate avea încredere în dirijor, poate discuta de la egal la egal, iar cunoștințele și intențiile lui se pot transmite orchestrei” [4, p. 4]. Dirijorul în devenire este bine să înțeleagă că „nu spectacolul mâinilor care brăzdează aerul face valoarea unui dirijor, ci felul cum știe să lucreze corul, să cizeleze și să organizeze materialul sonor” (D. D. Botez).

Tehnica este un mijloc prin care dirijorul reușește să comunice coriștilor viziunea interpretativă, să dobândească o execuție bună de ansamblu, să fie exact în marcarea intrărilor și a închiderilor, a momentelor apariției sunetelor, în redarea tempoului, a dinamicii și agogicii. Pentru dobândi-

rea expresivității, a capacității de a transforma semnele din partitură în imagini muzicale artistice este necesară formarea *măiestriei dirijorale*, care conferă dirijorului expresivitate în gest, maturitate în gândire, logică și sensibilitate în exprimare, rafinament în crearea și transmiterea mesajului creației muzicale. *Tehnica dirijorală și măiestria dirijorală* –susține Nicolae Gâscă – alcătuiesc, ceea ce în mod frecvent, se numește *arta dirijorală* [3, p. 21].

Ridicarea interpretării unei creații muzicale la nivel de artă este visul oricărui dirijor, performanță care se câștigă în timp și care necesită perseverență în studiu, experiență de lucru cu o formație corală, dragoste, dedicație și multă muncă. „Diletanții doresc să atingă într-o singură clipă *ceva*, la care artiștii au cugetat zile, luni și ani”, spunea Robert Schumann. Sunt foarte mulți dirijori buni, care se „consumă” enorm în actul interpretativ, dar care nu reușesc să convingă că versiunile lor sunt valoroase, inedite și merită să fie apreciate ca adevărate opere de artă.

Dicționarul filosofic [5, p. 362] definește *interpretarea* ca „analiză, sesizare, dezvăluire a sensului autentic al conținutului unei expresii verbale sau neverbale, dincolo de toate elementele conștiente și inconștiente, voluntare și involuntare care îl ascund”.

Interpretarea muzicală înseamnă „decodificarea” și redarea mesajului sonor, conceput în partitură, având, în general, un caracter de relativitate. Această relativitate se datorează, de cele mai multe ori, caracterului aproximativ al termenilor muzicali (de dinamică și agogică, termenii de mișcare, de expresie și de caracter), dar și individualității dirijorului-interpret. Vestitul dirijor Dumitru D. Botez, afirma că „între doi interpreți și chiar între două interpretări ale aceleiași interpret se vor ivi deosebiri de tempo, de gradare a nuanțelor, de frazare, de însuflețirea cu care vom prezenta de fiecare dată lucrarea, dependentă și ea de mai buna sau mai puțin buna dispoziție în care ne aflăm” [2, p. 168].

Dirijorul-interpret are o misiune deosebit de importantă din moment ce interpretarea este actul creator al interpretului. Dacă compozitorul unei creații muzicale trebuie să fie un om înzestrat, să fie sensibil, cult, să stăpânească tehnica scrisului componistic, atunci artistul interpret trebuie să fie un „excelent cunoscător al artei pe care o profesează, să se identifice cu autorul și eroii acestuia, să redea partitura într-un mod cât mai apropiat de gândirea primului ei creator” [2, p. 173] și să mai aibă „acel *ceva* pe care-l simțim cu toții, dar nu-l putem nici defini, nici exprima prin cuvinte. De la realizarea tehnică a unei piese muzicale, până la acele neobservate *subtilități*, de care sunt capabili marii interpreți, de la ce a indicat compozitorul și până la ce poate exprima interpretul se află un *nesfârșit ocean de expresii*” [2, p. 168].

Pe lângă aptitudinile muzicale și dirijorale de excepție, dirijorul de *performanță* mai are formate și alte însușiri, care-i înlesnește contactul excelent cu formația corală și-i asigură respectul, admirația și încrederea din partea coriștilor. *Imaginația, sensibilitatea, simțul umorului, diplomația, gustul muzical, pasiunea pentru meserie, profunzimea experienței personale umane, inventivitatea, stăpânirea de sine, politețea, bunăvoință*, dar și *severitatea* îl diferențiază de dirijorul cu *competență* [1, p. 25].

Activitatea dirijorală corală implică mai multe aspecte: *organizatorică, pedagogică, artistică* (de interpret). Astfel, viitorul dirijor de cor trebuie să conștientizeze importanța acestei trinități în obținerea unei bune conclucrări cu o formație corală. Dirijorul cu *performanță* este un bun *organizator* (cunoaște tot ce ține de formarea și conducerea unui colectiv coral), un *pedagog-model* (știe să explice toate dificultățile tehnice pe care le presupune o anumită creație, să demonstreze cum se pot soluționa, să educe coriștii) și un *artist-interpret* desăvârșit (este un mare interpret de cor). Despre calitatea de interpret, pe care dirijorul trebuie s-o stăpânească la cel mai înalt nivel, Pablo Casals menționa: „Dovada cea mai convingătoare a valorii sale este ușurința de a convinge și transmite muzicanților felul său de a vedea” [6, p. 115].

Un dirijor de *performanță* trebuie să fie „inima” colectivului său coral, acea forță care generează idei, emite energii, în măsură să „unească” într-un gând și o simțire toți coriștii pentru realizarea unei versiuni interpretative de înaltă trăire artistică. A *dirija un cor* nu înseamnă doar „apropierea” dirijorului de un colectiv coral (care reclamă un anumit gen de diplomație, psihologie, personalitate) sau „*dibăcia*” *meșteșugului gestual*, ci „realizarea unui echilibru permanent între cunoașterea rațională a partiturii și disponibilitatea interioară de a exterioriza (gestual, mimic, pantomimic) *emoții artistice prin imaginile sonore*. Această disponibilitate dă valoare dirijorului [1, p. 22].

Un dirijor *performant* știe să conducă ansamblul coral nu prin convingeri verbale, explicative, ci pe cale *empatică*, afectivă. El poate beneficia de admirația și respectul coriștilor săi dacă știe să „risipească” orice neînțelegere sau nesiguranță în abordarea unor pasaje dificile dintr-o creație în procesul de lucru, știe să-și asculte coriștii și să le aprecieze intențiile muzicale, știe să-i motiveze și să le ofere tot sprijinul în realizarea calitativă a actului interpretativ.

Considerăm prioritar să reflectăm asupra relației *dirijor-cor*, sintagmă care trebuie inoculată încă din primii ani de studii tuturor discipolilor care aspiră la formarea și ghidarea unui colectiv coral de performanță. Reușita interpretării unei creații muzicale depinde în totalitate de calitatea acestei relații, de credibilitatea pe care o are dirijorul în fața cântăreților săi, de capacitatea lui de a convinge formația să-l urmeze în demersul interpretativ. Interpretarea, spunea Petre Crăciun, „transformă semnele partiturii în „fapte” încărcate cu sens și semnificație, în splendori și în extaz” [7, p. 160]. Reflecțiile maestrului subliniază încă o dată importanța pregătirii serioase a viitorului dirijor de cor, vizând atât latura teoretică, tehnică, dar mai ales, cea filosofică, psihologică și afectivă.

Tandemul dirijor-cor este una decisivă în „tălmăcirea” cât mai corectă și expresivă a conținutului unei creații muzicale. De aceea, studentul-dirijor trebuie să cunoască aspectele esențiale ale formării și susținerii unei activități prodigioase a colectivului coral. Oricât de bine nu ar fi pregătit în domeniul dirijatului (teoretic și metodologic), oricât de multe calități profesionale nu ar deține, dacă dirijorul nu reușește să creeze un climat favorabil în colectiv, el nu va izbuti în demersul interpretativ. „Între dirijor și cor, susține Adriana Drăgan, nu se naște o relație de autocrație, ci, dimpotrivă, de conlucrare în slujba conturării unei ființe vii – sau a unei lumi care are legile ei, pe care corul adoră să simtă că o descoperă el însuși sub mâna dirijorului, „prin propriile puteri” și nu prin învățare sau repetiții prelungite” [8, p. 155].

Relația dirijor-cor presupune educarea unui ansamblu coral capabil să reacționeze prompt la indicațiile și sugestiile dirijorului în realizarea unei interpretări artistice reușite. Aceste calități se dezvoltă cu multă migală și depind, în mare măsură, de nivelul intelectual al cântăreților, de dotarea lor natural-muzicală și de dorința de a obține performanțe. Dirijorul Cornel Groza susține că „impresionabilitatea ansamblului este dată de măsura comunicării tehnic-afective dintre *dirijor*, ca propunător a unei atitudini, și *ansamblu*, ca interpret. În măsura în care ansamblul pătrunde mai mult sau mai puțin în sufletul dirijorului, citindu-i sentimentele, reușita poate fi mai mult sau mai puțin deplină” [9, p. 70]. Așadar, posibilitățile ansamblului de a percepe și a intui sugestiile dirijorului sunt determinante în realizarea calitativă a interpretării unei creații muzicale. Pe de altă parte, în actul interpretativ, rolul dirijorului constă nu doar în convertirea semnelor din partitură în sonorități, ci de a trezi interes și de a modela sufletele interpreților după imaginile sale lăuntrice. Dirijorul îi face pe ceilalți să făptuiască *realul său sufletesc* [7, p. 159].

Tandemul dirijor-cor este esențială în procesul de *re-creare* a operei muzicale. Dirijorul ca interpret se angajează într-o acțiune extrem de responsabilă, încercând (chiar și în cazul unor lucrări cunoscute) să creeze modele valorice, asumându-și riscul de a se expune unor critici mai mult sau mai puțin convingătoare. Misiunea dirijorului nu este doar de a „elibera” creația muzicală din starea sa de muzică latentă, transformând-o în starea de muzică vie, ci pătrunderea „în intimitatea ei absolută, acolo unde se ascunde, de fapt, *sufletul autorului*” [9, p. 57].

În actul artistic, compatibilitatea psiho-afectivă dintre *dirijor* și *cor*, investiți în calitate de *interpret*, este primordială. Pe lângă disponibilitatea perceptivă *tensională* (naturală) a interpreților – inteligență, auz muzical, simț ritmic, cultură generală și pregătire specifică în domeniu –, Mircea Dan Răducanu menționează și disponibilitatea perceptivă *arhetipală*, care ar fi *calea deschisă muzicii* spre conștiința interpretului, rezonarea acestuia cu imaginea sonoră ce urmează a fi abordată, dar și *empatia* (M. Stroe, 1971). Disponibilitatea perceptivă *arhetipală* constă, de fapt, în „capacitatea interpretului de a se „deschide” valorilor estetice pe care lucrarea le propune, de a „vibra” în consens cu acestea pentru a realiza o interpretare cât mai veridică” (sub aspect formal, structural și psiho-afectiv) [9, p. 67]. Prin efortul conjugat al dirijorului și formației corale, mesajul sonor este transmis publicului, generând în sufletul lor diverse „trăiri” și stări emoționale.

Așadar, formarea unui dirijor și interpret de cor solicită o muncă migăloasă de șlefuire continuă, un efort enorm, orientat spre însușirea profesiei la nivel de artă, nu doar la nivel de meserie.

Prezența pronunțată a aptitudinilor muzicale este importantă, dar nu determinantă în abordarea dirijatului ca profesie. Studentul trebuie să însușească, la modul serios, tot ce înseamnă discipline muzicale, stabilite de planurile de învățământ, să-și formeze competențele necesare pentru profesia de dirijor (tehnica dirijorală, stăpânirea unui instrument muzical, metodologia de lucru cu o formație corală ș.a.), dar trebuie să înțeleagă că reușita interpretării unei creații corale depinde, în mare măsură, de relația dintre *dirijor și cor*. Această relație poate fi calitativă, constructivă doar dacă actorii ei – *dirijorul și coriștii* – își asumă întreaga responsabilitate și se angajează, cu toată ființa, în procesul de *re-creare* a operei de artă la cel mai înalt nivel artistic.

Igor Strawinski, în *Poetica muzicală*, afirmă următoarele: „...auditorul este pus în contact cu opera muzicală numai prin executant. Pentru ca publicul să-și poată da seama de ceea ce valorează această operă, el trebuie să fie mai întâi sigur de valoarea aceluia care i-o prezintă și de conformitatea acestei prezentări cu voința compozitorului” [11, p. 106]. Iată adevărurile pe care trebuie să le înțeleagă viitorul dirijor și interpret de cor și să tindă (sub ghidarea profesorilor) spre perfecționare continuă, spre o cât mai bună comunicare cu muzica, formându-și, astfel, propriile viziuni asupra ceea ce înseamnă valoare, interpretare inedită a operei muzicale.

Scena este râvnită de mulți, tot atât de mulți se lasă ademeniți de vraja ei, dar puțini înțeleg responsabilitatea pe care aceasta o reclamă. „A face pasul spre scenă înseamnă a face pasul spre templu! Un templu al adevărilor mari și pure, în care măreția spiritului uman se racordează – fecund – la infinitul inspirației divine...” [9, p. 72]. Un templu în care *spiritul uman* (interpretul), prin grație divină, creează stări de muzică de înaltă vibrație artistică, apropiindu-se, în acest mod, de perfecțiune, de *sublim*.

Bibliografie:

1. DRĂGAN, A, DRĂGAN O. V., 2007, *Curs de dirijat coral*, Editura Fundației România de Măine, București.
2. BOTEZ D. D., 1985, *Tratat de cânt și dirijat coral*, Vol. II, Institutul de cercetări etnologice și dialectologice, București.
3. GÂSCĂ, N., 1982, *Arta dirijorală*. Tehnica dirijorală, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. SCHERCHEN, H., 1966, *Handbook of conducting*, Oxford University Press, London.
5. *Dicționar filozofic* 1978, Editura Politică, București.
6. CORREDOR J. M., 1964, *De vorbă cu Pablo Casals*, Editura Muzicală, București.
7. GOLCEA, I., 2013, *Gândirea aforistică a Maestrului Petre Crăciun*, în: Revista *Muzica*, nr. 3, București.
8. DRĂGAN, Adriana, 2005, *Aspecte mistice în stabilirea conceptului interpretativ dirijoral*, teză de doctorat, Universitatea Națională de Muzică, București.
9. GROZA, C., 2006, *Tandemul dirijor-cor sau Năzuința spre performanță*, Editura Mediamusica, Cluj-Napoca.
10. RĂDUCANU, M. D., 2003, *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Editura Dan, Iași.
11. STRAWINSKI, I., 1967, *Poetica muzicală*, Editura Muzicală, București.

ВАРІАТИВНІСТЬ УВЕДЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ КУРСОМ «ПРАКТИКУМ РОБОТИ З ХОРОМ» THE VARIABLE IMPLEMENTATION OF ORGANIZATIONAL FORMS OF TEACHING IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «PRACTICAL WORK WITH A CHOIR»

Inna Kovalenko, PhD, Associate Professor of the Art Institute of National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Abstract. The article describes the main tasks of the course “Practical work with a choir” for the preparation of the future music teachers as the leaders of choral collectives.

It is pointed out the importance of the usage of both individual and collective forms of teaching within their variable combination (choral class, conducting, practical work with a choir).

Keywords: music teacher, leader of choral collective, practical work with a choir, conducting, choral class.

Анотація. В статті розкриваються основні завдання курсу «Практикуму роботи з хором» для підготовки майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів.

Наголошується на важливості використання індивідуальних та колективних форм навчання в їх варіативному комбінуванні (хоровий клас, диригування, практикум роботи з хором).

Ключові слова: учитель музыки, керівник хорового колективу, практикум роботи з хором, диригування, хоровий клас.

Вариативность введения организационных форм деятельности в процессе обучения связано с использованием индивидуально-дифференцированного подхода к формированию вокально-хоровых и навыков управления хоровым коллективом студентов в процессе изучения дирижерско-хоровых дисциплин. Использование во время обучения как индивидуальных, так и коллективных форм позволяет расширить возможности формирования руководителя хорового коллектива.

Воплощению вариативности способствует такая форма обучения, как индивидуальные занятия. Эта форма обучения традиционно существует в системе музыкального образования и считается одной из ведущих. Она позволяет оптимизировать учебный процесс при индивидуальной учебно-познавательной и творческой деятельности, способствует сохранению индивидуальности обучаемого. Кроме того, индивидуальная форма работы, как показала музыкально-педагогическая практика, дает возможность широкого выбора учебной музыкальной информации определенного содержания (теоретической и практической), использование эффективных методов обучения, адекватных индивидуальным особенностям студентов, уровню их общеобразовательных эстетического, музыкального и профессионального развития. Индивидуальная форма обучения, по мнению М. Канерштейна [2], дает возможность в каждом отдельном случае учитывать уровень профессиональной подготовки каждого студента, его музыкально-творческих способностей и личных качеств, общекультурного и музыкального развития, и на этой основе определять степень сложности произведения.

Использование индивидуальных и коллективных форм в их вариативном комбинировании (с ориентацией на постепенное усложнение и дифференциацию учебных задач в сочетании с проблемностью) создает тот развивающий эффект, благодаря которому не только глубоко и основательно усваиваются студентами музыкально-теоретические профессиональные знания, но и формируются определенные навыки и профессионально-личностные качества.

Задача дисциплины "Практикум работы с хором" дирижерско-хорового цикла заключается в целостном охвате ею комплекса аспектов дирижерско-хоровой подготовки в течение всего срока обучения. Содержание дисциплины направлено на подготовку студента к вокально-хоровой работе в исполнительских коллективах и учебных заведениях. Индивидуальная форма обучения (которая является основной при изучении предмета практикума работы с хором), позволяет эффективно решать сложные задачи этого курса. Она имеет большие потенциальные возможности для разностороннего развития творческой деятельности хорового дирижера.

Профессиональная деятельность современного учителя музыки как дирижера-хормейстера позволяет определить основные задачи курса "Практикума работы с хором" с помощью таких факторов: овладение разнообразной техникой дирижирования; формирование навыков самостоятельной работы над вокально-хоровыми произведениями; становления исполнительской интерпретации в процессе самостоятельной работы хорового произведения; дирижерское воплощение лучших образцов хоровой литературы; ознакомление с методическими и организационными принципами деятельности хора; овладение методикой репетиций с хором; развитие музыкально-творческих качеств и способностей, музыкального и творческого мышления студентов.

Предмет «Практикум работы с хором», который рассматривается нами как важный уровень структуры системы дирижерско-хоровых дисциплин, по своему содержанию, его поэтапной реализацией в учебном процессе, функционированием и т.д. имеет признаки собственной системности, то есть сложной, многоуровневой, полифункциональной подсистемой. Первый из названных уровней - понятие техники дирижирования на уроках дирижирования - состоит из подчиненных элементов, связанных между собой и расположенных по принципу удаления от главных до второстепенных (имеем в виду структуру дирижерского аппарата, проблему дифференциации функций рук в дирижировании, элементы дирижерского жеста, изучение дирижерских схем, дирижерское воплощение афтактов, динамику и ее воспроизведения в дирижерском жесте, отражение в дирижерском жесте фермат и т. д.).

Общая связь технической и художественной сторон исполнительского творчества настолько естественны, что в отдельных случаях мастерское художественное воплощение произведения имеет вид единого целого. На эту особенность исполнительного процесса указывали выдающиеся дирижеры, в частности, П. Чесноков [5], который утверждал, что техника дирижера расчищает путь к вдохновению. Сложность технической стороны дирижерского искусства предопределяет выделение процесса овладения мануальной техникой в отдельный раздел курса "Дирижирование". Теоретическое осмысление сути дирижерской деятельности формирует современные представления о технике дирижирования, которую мы рассматриваем в широком и более узком смысле. В общем понимании дирижерскую технику определяют как совокупность действий, направленных на достижение звучания, адекватного музыкальным представлениям дирижера. По определению М. Малько [4], техника дирижирования - это тот язык, на котором дирижер обращается к хору и оркестру. Дирижер должен обладать им, оркестр и хор должны его понимать. Дирижерскую технику рассматривают как своеобразный аналог человеческой речи в значении знаковой системы мышления и высказывания. Толчком для понимания значения дирижерской техники становится именно диалектическая целостность технического и художественного уровня исполнения, осознание процесса звукового воплощения исполнительского замысла.

Функционирование внутренних действий дирижера, мысленное музицирование, сопоставление его с реальным звучанием хора или оркестра и необходимость коррекции звучания позволяют дирижеру не просто передать внешнюю форму произведения (технический уровень исполнительства), но и постичь глубинную суть музыкальных образов, создать индивидуальную исполнительскую интерпретацию (художественный уровень).

Более узкое понимание дирижерской техники имеет целью воплощение исполнительского замысла средствами пластического комплекса дирижера, прежде всего, с помощью дирижерского жеста и мимики. Специфика дирижерского жеста заключается в существовании мгновенной ответной реакции исполнителей, что делает его эффективным средством воздействия на коллектив (как в концертных условиях, так и в репетиционном процессе). Комплекс дирижерских жестов соотносится с такими принципами, как свобода, понятность, экономность, целесообразность, точность, ритмичность. Во время дирижирования существенное значение имеет содержательная наполненность движений, поток духовных импульсов, характер информации, его дирижер передает коллективу исполнителей. Первостепенными факторами становятся выразительная мимика, связанная с характером музыки, движения корпуса, слово, а также образ личности дирижера.

Самостоятельная работа учителя музыки как дирижера-хормейстера над хоровыми произведениями включает: исполнительскую интерпретацию произведения, анализ партитуры, вокально-интонационное и дирижерско-техническое воплощение. Понятие интерпретации (как звуковой реализации нотного текста) предусматривает индивидуальный подход к исполняемой музыке, активное восприятие ее, наличие у исполнителя собственной творческой концепции воплощения авторского замысла.

Изучение хорового произведения охватывает три взаимосвязанных этапа: самостоятельную проработку партитуры дирижером, репетиции с коллективом, концертное исполнение. Первый из названных этапов связан с необходимостью внутреннего освоения хорового произведения, выработки гибкого репетиционного плана и составляет основу работы дирижера.

Изучение хорового произведения в индивидуальном классе хорового дирижирования является длительным и структурно сложным процессом. Специфическая усложненность деятельности учителя музыки как дирижера-хормейстера, в отличие от музыкантов других специальностей, в предрепетиционный период заключается в отсутствии объекта воздействия. Особенность дирижерской деятельности предполагает такой уровень подготовки руководителя хора, который дает ему возможность создать идеальную модель будущего звучания партитуры на репетиции. Развитие способности к мысленному моделированию художественно-образного звучания хорового произведения является одной из самых сложных проблем в дирижерской педагогике.

Анализ хоровой музыки является обязательным для профессиональной подготовки будущего учителя музыки как дирижера-хормейстера. Теоретически-аналитический подход к музыке позволяет сформировать осмысленную, объективно аргументированную интерпретацию, приблизиться к композиторскому замыслу, а также дает возможность исполнителю раскрыть свою творческую индивидуальность. К важным структурным элементам исполнительского анализа хорового произведения принадлежат общий историко-стилистический, литературно-текстовый, музыкально-теоретический, вокально-хоровой и собственно исполнительный анализ.

Процесс обучения в курсе "Практикум работы с хором" основывается на всесторонней обработке разнообразного музыкального материала. Разнообразный репертуар для изучения в классе дирижирования способствует разностороннему развитию студента и формированию профессионально-личностных качеств. При этом преподаватель учитывает особенности художественного мировоззрения студента, его эстетические вкусы, склонности, что соответствует общей тенденции личностно ориентированном подходе к обучению в высших учебных заведениях.

Важной составляющей в системе практической подготовки студентов является повышение уровня теоретической и актуализация приобретенных музыкально-теоретических знаний в практике будущего учителя музыки как руководителя хорового коллектива. Не секрет, что во многих случаях существует определенный разрыв между наличием теоретических знаний, как таковых, и использованием их на практике. Практики-хормейстеры на собственном опыте знают, что, например, применение мануальной дирижерской техники в классных условиях (под рояль) не может способствовать выработке полноценных навыков исполнительской деятельности и не способствует формированию определенных профессионально-личностных качеств будущего учителя музыки, поскольку "классный вариант" ориентируется на развитие лишь отдельных навыков собственно профессиональной деятельности учителя музыки как руководителя хорового коллектива.

В классе дирижирования важно создать психологические условия, которые бы моделировали ход репетиций в хоре. Проведение части занятий с небольшими группами хористов позволяет организовывать процесс по типу исполнительских семинаров, воспроизводить отдельные элементы репетиции, применять метод "микропреподавания". Дублирование определенной части репертуара из программ хорового коллектива способствует более глубокому осознанию его звукового воплощения. Благодаря использованию в классе дирижирования двух роялей, можно воспроизвести инструментальную и хоровую часть хорового произведения, обогатив тем самым общую палитру звучания. Целесообразным является создание в классе дирижирования специальных макетов, таблиц, что в определенной степени воспроизводит репетиционный процесс в хоре.

В процессе дирижерских занятий развивается пластично-жестовая культура студента как выражение его понимания и ощущения художественного образа произведения.

Каждое занятие имеет определенную цель, поэтому оно должно решать конкретные задачи. В частности, это: постановка дирижерского аппарата, работа над внешним видом и осанкой хорового дирижера, работа над свободой дирижерского аппарата, изучение основных дирижерских схем, вступлений голосов в хоре, выполнение дирижерских упражнений, этюдов, которые дают возможность автоматически усваивать дирижерские схемы, встречающиеся в произведениях.

На индивидуальных занятиях преподаватель-дирижер нацеливает студента на то, чтобы он наблюдал мимику и жесты, и, особенно, движения кисти, которые в дирижерском жесте имеют огромное значение. Жесты отражают оттенки музыкального развития мотивов, фраз, периодов. Дирижерские жесты имеют четко определенные эмоционально-смысловые значения, обнаруживают "подтекст" произведения.

Проблема адаптации к хоровому звучанию - одна из самых сложных в дирижировании. Багатофактурность звука хоровых голосов, большое количество элементов произведения не позволяет хормейстеру заметить отдельные ошибки, понять художественную сторону выполнения. Данная проблема актуализирует важность формирования высокоразвитого слухового

внимания студента в курсе "Практикум работы с хором". Положительных результатов можно достичь при условии, что в процессе дирижерско-технического воплощения хоровых произведений слуховое внимание студента направлено из одного элемента музыкальной ткани на другой. Систематическое продвижения в этом направлении позволит решать более сложные задачи. Благодаря дифференциации функций рук можно добиться сбалансированности звучания отдельных фактурных пластов хорового произведения, необходимой тембральной окраски отдельных голосов и произведения в целом, корректировки хорового строя и характера певца дыхания.

Более высокий уровень овладения дирижерской техникой предусматривает проведение определенной части занятия в виде репетиций. Такое обучение в классе не ограничивается временем, а потому имеет определенные преимущества, поскольку позволяет всесторонне анализировать деятельность студента и корректировать его действия. Кроме того, индивидуальный урок позволяет смоделировать условия, что невозможно при работе с хором (например, студенту дается задание провести репетицию с одним и тем же произведением для хоров разного исполнительского уровня).

В целом отметим, что систематическая работа в классе дирижирования по овладению основными принципами репетиций целенаправленно развивает исполнительское слуховое внимание, способность анализировать хоровую звучность и достигать нужного звучания, влияет на формирование мануальной техники студента, его музыкальное мышление, формирование профессионально-личностных качеств.

Педагоги-хормейстеры считают, что необходимо максимально приблизить "классный вариант" к реальной практике. Однако следует отметить, что, к сожалению, во многих случаях без внимания находятся: навыки художественной интерпретации; умение адаптировать нотный текст под реальный хор с его специфическим составом и звучанием.

Неотрывно связано с курсом «Практикум работы с хором» следующая подсистема структуры системы дирижерско-хоровых дисциплин - хоровой класс, который рассматривается в совокупности следующих элементов:

- а) хоровой класс как модель лаборатории формирования хорового дирижера;
- б) концепция репертуара хорового коллектива как предпосылка формирования его исполнительского стиля;
- в) определение задач репетиционного процесса;
- г) распевание хора для формирования вокально-хорового мастерства коллектива;
- д) классификация форм работы с хоровым классом.

Так, хоровой класс как модель лаборатории формирования хорового дирижера включает следующие элементы: хоровой коллектив как система высокого уровня организации; основные принципы функционирования хорового коллектива; взаимодействие двух направлений работы студента в хоровом классе.

Рассматривая хоровой коллектив вуза как своеобразную лабораторию формирования хорового дирижера, следует отметить, что спектр влияния хорового искусства значительно шире, чем считалось ранее, поскольку качества, сформированные в процессе занятий, переносятся на другие виды деятельности человека. Хоровой коллектив, приобретая черты совершенного музыкального инструмента, является системой высокого уровня организации. Это проявляется в том, что хоровой коллектив является выразителем не только коллективного, но и индивидуального мышления. Не случайно философы относят хоровое пение к важнейшим компонентам формирования национального характера в общих психологических и в отдельных, наиболее типичных, чертах менталитета.

Уровень исполнительского мастерства хорового коллектива в значительной мере обусловлено качеством репертуара. Концептуальный отбор репертуара для хора зависит от определенных факторов и может быть важной предпосылкой индивидуального исполнительского стиля коллектива. Творческая индивидуальность хорового дирижера должна воспитываться на лучших образцах хоровой литературы, на хоровом репертуаре различных эпох, стилей, направлений в хоровом искусстве.

Центральное место в деятельности хорового коллектива занимает репетиционный процесс, поскольку именно здесь рождается исполнительская интерпретация произведения. Под интерпретацией хорового произведения понимают систему толкования художественных образов выразительными и техническими средствами хорового искусства в сочетании с представлениями, ассоциациями, чувствами, которые возникают у дирижера и участников хорового коллектива во время исполнения произведения. Хоровая интерпретация в отличие от интерпретации исполнителя-инструменталиста или певца имеет свою специфику. Ее отличие заключается в том, что дирижер не только должен четко представлять звучание произведения, но и уметь убедить исполнителей в собственной интерпретации и вызвать желание воплотить ее. Репетиционный этап является одним из самых разносторонних и психологически насыщенных в структуре хорового исполнительства. Ни основательность профессиональной подготовки, ни знания музыкального текста, ни даже хорошо развитая мануальная техника не позволяют избежать тех значительных трудностей, возникающих во время репетиции. Поэтому важно создать атмосферу сотворчества, сделать репетицию динамичной, осмысленной. Отметим, что на качество исполнительской интерпретации значительно влияет личность самого дирижера, уровень его культуры, музыкальные и художественные способности, наличие хорошо развитых профессионально-личностных качеств. По совокупности задач, по своей внутренней сути, репетиционный процесс в хоровом коллективе является многофункциональным и коммуникативно-психологическим. Большую роль играет проблема общения дирижера и хора. Именно во время репетиций возникает большое количество проблемных ситуаций, которые требуют быстрой реакции и действия. Уровень общения дирижера и хорового коллектива в значительной степени влияет на результат их взаимодействия - интерпретацию.

Существенное значение в деятельности будущего учителя музыки как дирижера-хормейстера имеет навык планирования репетиций. Правильное планирование позволяет качественно провести их. Целесообразно вести письменную фиксацию основных моментов репетиций, последовательность этапов работы над произведением, определение исполнительских задач, которые ставятся на определенном занятии. Обоснованным является условное разделение разучивания произведения с хором по этапам: общее знакомство с произведением, его вокально-техническое освоение, художественная интерпретация произведений. Репетиция может предусматривать разучивания новых произведений, повторение ранее изученных, эскизное изучения их, прослушивание произведений на CD-дисках. Важное место в репетиционном процессе хорового класса принадлежит отдельным репетициям с партиями, группами хора, что создает наиболее благоприятные условия для изучения новых произведений, с детальной проработкой наиболее сложных фрагментов партитуры, корректировкой нотного текста. Групповые репетиции позволяют отдельным исполнителям, хоровым партиям глубже осознать комплекс исполнительских художественных задач и свое место в общем контексте произведения. Они также побуждают самого дирижера полнее осваивать разные стороны исполнительства. Количественное соотношение групповых занятий и репетиций с полным составом хора в определенный период работы коллектива определяется рядом факторов и, прежде всего, степенью сложности произведения и характером исполнительских задач. Общие репетиции - наиболее сложный этап в структуре хорового исполнительства, обусловленный широким кругом различных исполнительских проблем и задач. Один из возможных путей проведения репетиций можно представить в виде следующих этапов: целостное исполнение произведения, или обработки отдельных фрагментов произведения и элементов вокально-хоровой звучности.

Литература:

1. ГОЛИК Г., 2000, *Психологія диригентсько-хорової діяльності*, Дрогобич: Вимір, 2000. – 108 с.
2. КАНЕРШТЕЙН М., 1980, *Питання диригентської майстерності*, К.: Україна, 1980. – 184 с.
3. КОФМАН Р., 1986, *Виховання дирижента: психологічні особливості*, К.: Музична Україна.
4. МАЛЬКО Н., 1965, *Основи техніки дирижування*, М.: Музыка.
5. ЧЕСНОКОВ П., 1952, *Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров*, М.: ГМИ.

RESPIRITUALIZAREA EDUCAȚIEI ARTISTICE THE ARTS EDUCATION ARTS RESPIRITUALIZATION

Marina Morari, PHD, Associate Professor
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova

Rezumat. Pornind de la teza conform căreia în ființa umană, dincolo de viața ei exterioară, există o viață interioară, iar unele experiențe din viața nu pot fi explicate, în ultima instanță, cu ajutorul teoriei inteligențelor multiple, ne-am propus să facem cunoscute puterile inteligenței spirituale, necesitatea cultivării ei prin intermediul disciplinelor artistice și beneficiile ei în dezvoltarea personalității elevului.

Cei mai mari fizicieni și biologi ai timpului nostru identifică în ființa umană un sens spiritual. Potențialul artelor poate deveni mijloc în cultivarea spirituală a personalității elevului, a culturii neamului. A educa inteligența spirituală înseamnă a miza pe valori, a stimula în elevi procesul de descoperire a sensului vieții.

Abstract. Starting from the thesis according to which the human being has an internal life, outside his external one, we are set to make known, using the theory of multiple intelligences, the value of the spiritual intelligence and the necessity of its cultivation through artistic subjects, as well as its benefits in the development of the pupil's personality.

The biggest physicists and biologists of our times identify in the human being a spiritual meaning. The potential of arts might become a means of the spiritual cultivation of pupil's personality, of the nation's culture. Educating the spiritual intelligence means putting at stake the values, stimulating the process of discovering the meaning of life in pupils.

Keywords: art education, education through arts, spiritualization, spiritual intelligence, art fields.

În ultimele trei decenii domeniilor de educație artistică în învățământul din Republica Moldova s-au constituit, au cunoscut o anumită dezvoltare și o serioasă fundamentare științifică și praxiologică. În societatea umană, artele funcționează sub diferite aspecte: (a) practic-utilitar (însoțesc diverse activități cotidiene ale omului legate de muncă, de sărbătoare, de cult, de ritual); (b) general-estetic (înfrumusețează viața); (c) artistic (creații artistice și manifestări artistice sub formă de concert, festival, vernisaj, spectacol, expoziție etc.) [3, p. 37].

În opinia lui C. Cucoș, noile manifestări ale praxisului social, cultural și tehnologic activează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative prin arte, pe următoarele temeuri: 1. Axiologic, 2. Cultural, 3. Legat de autorealizarea și autoafirmarea persoanei, 4. Simpatetic, de coîmpărtășire a trăirilor și acceptanță reciprocă, 5. Temeiul structurării și al formării identitare, 6. Temeiul uzanței pozitive a temporalității, 7. Temeiul proiectivității și al transparenței individului și umanității, 8. Temeiul potențării creativității, 9. Temeiul modelării existenței în conformitate cu exemplaritatea artistică [2, p. 22]. Aceste temeuri reprezintă argumente pentru sprijinul necesității unui efort coerent, responsabil și inspirat de fundamentare pedagogică a educației artistice realizată în perimetrul școlii. Înțelegerea relației „om – artă”, în actul educațional, depinde de funcțiile acesteia [idem]:

1) *Gnoseologică* sau de cunoaștere: arta cercetează lumea înconjurătoare, viața umană (în special, universul interior al omului);

2) *Axiologică*: arta ia o atitudine față de realitate, o apreciază din punct de vedere valoric, selectează, din multiplele însușiri ale obiectului sau fenomenului, esențialul, irepetabilul, ceea ce poartă în sine o valoare;

3) *Hedonistică*: produce plăcere, delectare, satisfacție;

4) *Sugestivă*: sugerează omului anumite idei, gânduri, îi comunică anumite sentimente, convingeri;

5) *Iluministă*: poartă în sine și transmite anumite cunoștințe despre lucruri, fenomene, răspân-dește anumite idealuri, viziuni, concepții etc.;

6) *Comunicativă*: prin limbajul artei, oamenii comunică între ei, arta unește oamenii, contribuie la apropierea și la înrudirea lor spirituală;

7) *Euristică*: contactul cu arta nu poate fi efectuat în afara unei stări de creativitate, de inventivitate, de descoperire personală; arta dezvoltă anumite potențe și aptitudini de creație;

8) *Katharsis*: arta purifică sufletul, îl descătușează și-l eliberează de pasiunile „ieftine” ale vieții, îl înalță și-l înobilează;

9) *Estetică*: cultivă simțul frumosului, al perfecțiunii, al armoniei, al echilibrului, al măsurii etc.

10) *Educativă*, considerată ca suprafuncție: arta educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului.

Toate aceste funcții ar putea fi rezumate la patru **forme de atracție pentru artă** [7, p. 6]: 1. în sensul ei cel mai general, arta poate fi o formă de divertisment; 2. arta ne poate atrage prin capacitatea sa de a oglindi realitatea, lumea naturală sau cea a gândurilor și acțiunilor oamenilor; 3. arta provoacă atracție estetică, prin care se percepe frumosul din artă și din viață; 4. arta oferă o ierarhizare a valorilor psihologice, morale și spirituale.

Statutul artelor în sistemul de învățământ se configurează din două perspective: 1. Arta ca disciplină școlară; 2. Arta ca activitate artistică. Drept urmare, ca disciplină școlară, arta se studiază prin intermediul literaturii, muzicii și al artelor plastice (potrivit Planurilor-cadru, aprobate prin Ordinul Ministerului Educației din ultimii 20 de ani). Activitatea artistică, în sistemul de învățământ, corespunde compartimentului de educație estetică și se desfășoară în cadrul educațional, extracurricular și extrașcolar. „Educația estetică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea și crearea valorilor frumosului existent în natură [1, p. 210]. Potrivit concepției clasice, tradiționaliste, deseori, educația estetică se reduce la nivelul educației artistice sau înțelegerea educației artistice presupune doar un „model de educație estetică exemplar prin capacitățile sale de modelare a sensibilității, a raționalității și a creativității umane” [idem]. Actualmente, se lărgesc hotarele razei de acțiune a educației artistice dincolo de valorile estetice, către valori extraestetice – comportamentale, morale, spirituale, sociale etc. Precum a menționat T. Vianu, „arta devine un ideal al tuturor activităților omenești” [11, p. 100].

Noțiunea de educație artistică este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contact cu arta. „Educația artistică poate trezi la viață posibilități și aptitudini ascunse ale copiilor. E o cale de descoperire a propriilor ascunzături ale ființei. Prin artă, trebuie cultivată bucuria creației și a experienței artistice” [2, p. 21]. **Educația artistică**, ca factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocirea diferitor arte: literatura, muzica, desenul, pictura, teatrul, coregrafia etc. Educația artistic-estetică, în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova, este promovată de curricula disciplinelor Limba și literatura română, Educația muzicală, Educația artistico-plastică și activitățile cultural-artistice extracurriculare din fiecare instituție de învățământ. În instituțiile preșcolare, educația prin arte este configurată din artele plastice, literatura artistică și educația muzicală, care sunt reunite în aria curriculară Educație prin arte. Realmente, nu sunt prezente în curriculum teatrul și coregrafia. Din constatările expuse până aici, rezultă că **domeniile artelor** s-au configurat diferit în sistemul de învățământ general. Cuvântul *domeniu* provine de la francezescul *domaine*, latinescul *dominium*. Cu referire la arte, acest termen desemnează un sector, o sferă de activitate, o arie, un compartiment. Prin urmare, domeniul unei arte nu se reduce la o disciplină școlară sau la un gen de artă. De exemplu, în baza analizei *Planului-cadru* pentru învățământul primar, gimnazial și liceal (pentru anul de învățământ 2015-2016), s-a constatat:

- **Domeniul literaturii** este reprezentat prin disciplina școlară *Limba și literatura română* în clasele I-XII, *Literatura universală* – în clasele a X-a-a XII-a, numai pentru clasele de la Profilul Umanistic și activitatea cercurilor educativ-artistice extrașcolare;

- **Domeniul muzicii** se studiază prin disciplina *Educație muzicală*, în clasele I-VIII-a, activitatea cercului de cor, ansamblu etc.;

- **Domeniul artelor plastice** se studiază prin disciplina *Educație plastică* în clasele I-VII-a și, tangențial, prin disciplina *Educație tehnologică*.

Structura ariilor curriculare în educația copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova include Educația prin arte în toate perioadele de vârstă, dar reunește doar 3 arte: literatura, muzica, artele plastice. Constatăm că celelalte arte: teatrul, coregrafia etc., se valorifică în sistemul de învățământ doar în cadrul activităților extrașcolare și ponderea lor în educație este foarte diferită de la o instituție la alta. În această ordine de idei, constatăm că politicile naționale subliniază importanța dimensiunii, nevoia de a promova abilitățile artistice și creative ale copiilor, dar nu toate artele au același statut în procesul educațional. În mediul cadrelor didactice, artele dețin un statut mai scăzut decât celelalte discipline școlare. Acest fapt este reflectat în relativa lipsă de atenție oferită evaluării și monitorizării standardelor în predarea artelor.

Succesul educației artistice a elevilor în clasele primare se inhibă dintr-un șir de cauze: predarea disciplinelor de Educație muzicală și Educație plastică preponderent de către învățătorii claselor primare (nespecialiști în domeniu); lipsa specialistului într-o instituție de învățământ cu puține clase sau normă didactică incompletă (mai puțin de 9 ore săptămânal); lipsa cabinetelor specializate (înzestrate cu instrument muzical, centru muzical, echipament digital etc.); lipsa asistenței metodice competente din partea direcțiilor de învățământ raionale; delegarea responsabilității pentru disciplinele ariei curriculare Arte la direcțiile raionale pentru învățământ unor nespecialiști etc. În urma discuțiilor cu cadrele didactice care predau disciplinele ariei curriculare Arte în clasele gimnaziale, s-au identificat următoarele probleme în organizarea procesului educațional-artistice: nivelul scăzut al gradului de inițiere a elevilor claselor primare în conținuturile curriculare, lipsa unei culturi de comunicare și exprimare artistică elementară a elevilor la finele clasei a IV-a, dificultăți în realizarea curriculumului la disciplinele ariei curriculare Arte în clasa a V-a, puțină atenție din partea administrațiilor instituțiilor de învățământ pentru monitorizarea calității la predarea disciplinelor din aria curriculară Arte etc.

Valorile educației muzicale în învățământul preuniversitar din perspectiva Curriculei modernizate reunesc [8, p. 9-10.]:

- *Trăirea muzicală* drept chintesență a actului muzical.
- *Cultura muzicală* ca finalitate a educației muzicale.
- *Principiul tematismului* în traseul de realizare a curriculumului.
- *Lecția de educație muzicală* ca formă de activitate (creație) muzical-pedagogică, concepută în baza principiilor dramaturgiei artistice.
- *Sistemul activităților muzical-didactice* ale elevilor ca produs derivat din cele patru forme de activitate muzicală: creație-interpretare-audiere-analiză.
- *Cultura muzicală*, care înglobează rolul, funcțiile și finalitățile culturii în general, în procesul căreia elevul, cunoscând/valorificând lumea, se cunoaște/se construiește pe sine ca ființă spirituală.
- *Educația muzicală propriu-zisă ca muzicalizare a ființei umane* prin cultivarea unor calități specifice: sentimentul muzical = simț deosebit al muzicii, gândirea muzicală = judecată în sonorități-trăiri, conștiința muzicală = capacitate de a auzi artistic-sonor lumea, inteligența muzicală = grad superior al culturii muzicale [Gagim, I., 2004, p. 17].
- *Educația prin muzică*, alături de cultivarea unor competențe generale ale elevului (emotivitatea, imaginația, gândirea creativă, trăirile morale etc.), urmărește devenirea spirituală – nivelul suprem al oricărei educații.

Pentru a realiza educația prin arte în clasele primare, este necesar ca elevii să posede niște preachiții în acest domeniu (acumulate în cadrul familiei, grădiniței). **Cunoașterea artei** este un proces complex de conștiință, care provoacă emoții, impresii, sentimente și idei în cadrul practicilor de percepție / reprezentare / audiție / interpretare / creație. Accesul la esența artei este înlesnit de convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului. **Trăirea emoțională a mesajului artei** reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care, mai apoi, accede spre experiența mintală, punând în vibrație rațiunea. Astfel, în toate activitățile artistico-didactice, descoperirea fenomenului artistic (vizual, spațial, sonor, verbal etc.) va solicita la inițial re-trăirea emoțională, apoi – cunoașterea propriu-zisă. Prin operele de artă, se va modela comunicarea copilului cu lumea, auto-cunoașterea și formarea viziunii despre viață. Despre nevoia creării unui echilibru dintre artă, știință și realitate, în calitatea lor de factori ai educației artistico-estetice, se atenționa încă la sfârșitul anilor 90.

Academicianul B. Lihaciov a menționat că, „elaborând sistemul educației estetice, nu trebuie să trecem cu vederea principiul influenței complexe a artelor și interacțiunii lor cu bazele științei” [6, p. 245]. Această idee și-a păstrat actualitatea, deoarece personalitatea umană, natura, știința, arta – sunt factorii care contribuie la edificarea valorilor elevului și conferă integritate procesului și finalităților procesului educațional-artistice. Opera de artă din orice domeniu instituie o „lume-model”, o valoare și, astfel, acționează asupra modului obișnuit de raportare la lume, printr-o raportare la valoare. Lumea instituită prin opera de artă este una care ființează prin valoarea sa, dar ființează pentru un spirit viu, care intervine de două ori: (1) în modelarea materiei artistice și impregnarea ei de conținut spiritual, (2) în receptarea și recunoașterea a ceea ce spiritul creator a încorporat în operă. Din această perspectivă, **valorile educației prin intermediul tuturor domeniilor de artă**, dacă sunt se-

lectate cu grijă, pot deveni valorile vieții pentru fiecare elev. Cunoașterea artistică, specifică tuturor domeniilor de artă, se realizează prin trăire emoțională – imaginație – gândire – creație artistică, fiind orientate la cunoașterea de sine și la crearea universului intim uman. În Republica Moldova, **teoria educației artistic-estetice** a fost concretizată și dezvoltată în cercetările unor discipoli ai școlii moscovite, care, la rândul lor, au creat școli de educație artistic-estică în domenii particulare, precum:

- *Domeniul educației literar-artistice* cu discipolii: L. Botezatu, V. Pâslaru, M. Hadârcă, A. Fekete, S. Posternac, M. Marin, C. Taiss, R. Burdujan, L. Martâniuc, L. Frunză, S. Golubițchi, N. Baraliuc, C. Șchiopu ș.a.;

- *Domeniul educației muzicale* cu discipolii: S. Croitoru, A. Popov, E. Coroi, I. Gagim, A. Borș, A. Stângă, M. Tetelea, Vl.Babii, M. Vacarciuc, M. Morari, T. Bularga, L. Granețkaia, M. Cosumov, V. Crișciuc ș.a.;

- *Domeniul educației artistico-plastice* cu discipolii: O. Arbuș-Spatari, C. Gheorghiuță, L. Vozian, A. Blaja-Vitkovski, Gh. Popa ș.a.

În accepțiunea profesorului Vlad Pâslaru, „educația artistic-estică este congenitală și definitorie ființei umane, se identifică cu cunoașterea artistic-estică, educația artistic-estică, s-a construit stabil într-un domeniu/tip de educație și ca ramură a științelor educației, urmărind un scop și obiective specifice prin valorificarea unor conținuturi educaționale speciale, executată prin metodologii aferente în baza unui sistem propriu de principii. **Ignorarea educației artistic-estică provoacă degradarea ființei umane**” [10, p. 9-15]. **Conținuturile educației artistic-estică** se constituie din opere de artă, materii științifice despre artă (receptare-creație) și materii pedagogice despre activitatea artistic-estică a educațiilor. Metodologiile educației artistic-estică reprezintă metode= procedee/tehnici-forme-mijloace specifice de cunoaștere și creație artistică.

Dimensiunea spirituală nu poate fi omisă în procesul educativ. Dacă nu vom educa inteligența spirituală, noile generații vor rămâne în capcana lumii materiale. Ca și orice altă capacitate, educarea inteligenței spirituale necesită efort și perseverență. Pentru fiecare lege, în fizică, există o lege paralelă în minte și în spirit. Dacă îi vom învăța pe copii să lucreze atât cu legile fizice, cât și cu cele spirituale, aceasta le va aduce darul armoniei, încrederii, bucuriei, ceea ce le va fi de folos în viață. Acești copii vor ajunge să se vadă pe sine ca pe niște cauze, și lumea ca pe efectul lor [5, p. 11]. În actul artistic, receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc. [9, p. 58-65]. În actul artistic, se produce ceva nou nu prin imitație, ci prin creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, *expressia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă*. Formele artei nu vin din materia în care produce artistul, ci din spiritul lui. Forma care precede în mintea artistului opera făurită de el este întruchipată de acesta în materie. Prin analogie, presupunem că și interpretul/receptorul, pentru a face artă, are nevoie de abilități, în primul rând, de ordin spiritual. Arta este produsul exclusiv al omului. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi actul artistic nu poate fi separat de spirit și este, în esență, un proces spiritual. Este relevant, în acest sens, punctul de vedere al profesorului universitar Constantin Cucoș: „Orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri spirituale dintre persoane și presupune o dinamică, o succesiune de căutări și de găsiri a două ființe care au un surplus sau o cerință, au ceva de dat sau de primit” [2]. Prin asemănare, în actul artistic, se realizează o „întâlnire spirituală” dintre receptor și opera de artă, care evoluează dinamic, în funcție de valorile spirituale ale operei și ale receptorului. Impactul educativ al actului artistic poate fi sesizat în viziunea, sensibilitatea, gândirea, comportamentul receptorului. Valoarea spirituală a operei de artă este dată de creatorul ei. Aceasta înseamnă că personalitatea receptorului se cultivă, indirect, prin valorile secolului în care a fost creată opera, principiile estetice proprii stilului/genului artistic, conținutul idealic al operei de artă, cantitatea operelor de artă receptate etc.

În concluzie, menționăm că domeniile artelor în sistemul de învățământ general au fost supuse, în ultimele trei decenii, unor modificări esențiale, cuprinzând componentele teleologică, conținutală și tehnologică. Educația artistică modernă nu poate fi alta decât una care integralizează ființa celui educat, o educație care valorifică/cultivă totalitatea ființei umane prin intermediul tuturor domeniilor de artă. Un act artistic poate deveni act spiritual-educativ prin re-spiritualizarea finalităților educativ-artistice, conținuturilor și tehnologiilor didactice de predare/învățare/evaluare. A educa prin domeniile

artelor înseamnă a facilita o experiență a valorilor, care să fie progresiv integrată în personalitatea elevilor și acest fapt nu poate să se întâmple fără spirit și spiritualitate. Rezultatul educației nu este doar dobândirea de cunoștințe, ci mai cu seamă formarea/dezvoltarea atitudinilor fundamentale ale omului, care pot servi cu adevărat un reper în viață. Tradițiile spirituale sunt necesare pentru organizarea vieții. Artele trebuie să devină un element al vieții fiecărui copil, care definește și exprimă firea lui spirituală.

Bibliografie:

1. CRISTEA S., 2000, *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București: Grupul editorial Litera Internațional.
2. CUCOȘ C., 2014, *Educație estetică*, Iași: Polirom.
3. GAGIM, I. 2006, *Știința și Arta educației muzicale*, Chișinău: Editura ARC.
4. GAGIM, I., 2004, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul.
5. JENKINS P.J., 2014, *Educarea spirituală a copiilor*, București: Livingstone.
6. LIHACIOV B.T., 1975, *Principiile și sarcinile de bază ale educației estetice*. În: Основы эстетического воспитания, Москва. Bârlogeanu L., 2001, *Psihopedagogia artei*, Iași: Polirom.
7. MORARI M., 2007, *Teoria elementară a muzicii*. Cours universitar, Bălți: Presa universitară bălțeană.
8. MORARI M., 2011, *Educație muzicală: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar/gimnazial*. Ministerul educației al RM, Chișinău: Lyceum.
9. MORARI M., 2015, *Pentru o inteligență spirituală în educația artistică*. În: Educația din perspectiva valorilor. Tom VII: Summa Theologiae. Editori: Octavian Moșin, Ioan Scheau, Dorin Opriș, București: Editura EIKON, 2015. p. 58-65.
10. PÂSLARU V., 2014, *Cunoașterea umană și educația artistic-estetică*. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional Pro Didactica, Nr. 1 (83), 2014. p. 9-15.
11. VIANU T., 2010, *Estetica*, București: Orizonturi.

TEHNICI ȘI OBIECTIVE ÎN PROCESUL DE ABORDARE A MUZICII CONTEMPORANE TECHNIQUES AND GOALS IN CONTEMPORARY MUSIC APPROACH

**Luminița Ciobanu, PhD, Lecturer,
George Enescu University of Arts from Iasi, Romania**

Rezumat. În procesul de abordare a muzicii contemporane se face apel la metodele tradiționale, cele care țin de sfera muzicii tonale, în scopul învățării și fixării unei poziții corecte și a unei solide tehnici instrumentale. În același timp, copiii vor asculta și se vor iniția la început auditiv și mai târziu și tehnic, în gestică instrumentală modernă. Copiii nu au păreri preconcepute despre un anumit gen muzical pentru că nu au la ce să se raporteze. Ei manifestă o curiozitate naturală și un apetit spontan de cunoaștere, cu condiția ca acea muzică să-i conducă într-un univers apropiat lor. Obiectivele urmărite în cadrul acestui proces de învățare sunt concentrarea elevului asupra timbrului, suscitarea curiozității și imaginației copilului precum și sublinierea și încurajarea creativității acestuia.

Cuvinte-cheie: muzica contemporană, gen muzical, timbru, mijloace de învățare, creativitate.

Abstract. In approaching contemporary music we make appeal to the traditional methods, which involve the tonal music, for learning purpose and for fixing posture and acquisition of a solid instrumental technique. Meanwhile, children will learn to listen at first, and later they will be initiated in the modern instrumental gestures. Children do not have misconceptions about a particular genre because they do not have a model to compare. They show a natural curiosity and a spontaneously appetite for knowledge, provided that the music lead them in a universe close to them. The objective of this learning process is the student concentration on timbre, the stimulating curiosity of the child, highlighting and encourage his creativity.

Keywords: contemporary music, musical genre, timbre, learning means, creativity.

Formația de violist instrumentist din sistemul muzical românesc pe baza unor metode destul de limitate, precum și necesitatea resimțită din poziția de profesor, care reclamă o continuă cercetare și diversificare a metodelor și procedeele de învățare, ne-au determinat să ne extindem sfera de interes cu privire la aceste aspecte.

În cartea sa *Jeux Musicaux* (Jocuri Muzicale), Guy Reibel (1984) supune atenției noastre o întrebare: „De ce învață copilul muzica? Pentru ca să devină un virtuoz, un muzician profesionist, un interpret al repertoriului tradițional?” Răspunsul ar trebui să fie cu siguranță, nu. Totuși, este și o parte de adevăr, pentru că nu avem multe metode de ales și tocmai din această perspectivă, a repertoriului tradițional, tonal clasic, va fi educat copilul în primii ani. Pe de altă parte, vom apela la mijloace tra-

diționale și datorită faptului că învățarea unei poziții corecte, echilibrate pe instrument se face pe bazele unor școli tehnice care și-au dovedit eficiența de-a lungul unor mulți ani de aplicare. De asemenea, există puține mijloace de cânt contemporane (partituri, elemente de limbaj) și care să corespundă și limbajului tradițional, ca de exemplu *pizzicato* (dar nu cel bartokian) sau flageoletele. Totuși, spre deosebire de România, în cele mai multe programe școlare de profil din străinătate (ex. Franța), obiectivul primului ciclu de învățare trebuie să cuprindă *toate aspectele practicii muzicale: ascultare, expresie corporală, cânt instrumental individual și colectiv, interpretare, invenție muzicală, cunoașterea limbajelor muzicale care nu se limitează nici la Europa nici la universul tonal.*

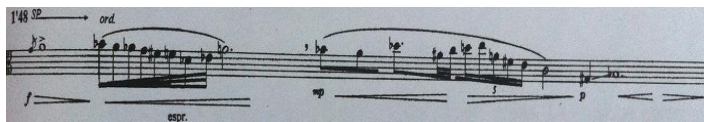
În cartea sa, Reibel propune inversarea raportului copilului cu muzica, având drept punct de plecare creația contemporană. Este un punct de vedere deosebit, inovator, care merită, credem, o privire și câteva considerații.

Această abordare pare foarte interesantă pentru copii și interpreți amatori, dar fără a se acționa radical sau a se încerca eliminarea cu totul a metodei tradiționale, se poate încerca găsirea unui echilibru în abordarea educațională muzicală.

În fond, de ce nu s-ar putea iniția un curs pentru cordarii începători, amatori, care să abordeze atât tehnica tradițională dar și cea modernă? Pentru cel de-al doilea sistem se cere dezvoltarea unui sistem pedagogic, gândit pentru a fi într-o continuă schimbare și adaptare, așa cum este și limbajul contemporan, care oferă diverse variante de exprimare, iar în acest sens unele creații noi oferă multiple variante de abordare instrumentală (D. Dediu și alți compozitori contemporani din România, G. Reibel și F. Delalande – Franța).

Pe baza unor experiențe personale cu elevii la clasă, în lucrarea sa de Diplomă, Viorica Plantier (2007-2009) descrie „aventura” acestui tip de inițiere muzicală:

Pentru a afla dacă ei (copiii, n. aut.) sunt pregătiți să intre în această mare aventură, muzica, le-am supus audierii o piesă pe care am găsit-o în ciclul Syntax, dedicată muzicii contemporane, pe suport audio, pentru violă și dispozitiv electro acustic.



Este o piesă compusă de către un tânăr compozitor japonez, Go Ojawa în care el descrie o călătorie a sa cu trenul, către Sudul Franței. Emoția care transcende aceste pagini ne conduce într-un vis cu parfum de caise, peste care plutește cântecul ciocârliei. Vocea aproape umană a violei se întrepătrunde cu muzica dispozitivului electro acustic într-o sonoritate deopotrivă misterioasă și exaltantă, pentru a se topi într-un pasaj al călătorului ajuns la destinație.

Acest experiment a trezit curiozitatea atât a profesorului care aștepta reacția elevilor, dar și a acestora. În mod surprinzător, elevii de vârste mari au spus că nu se așteptau la acest tip de muzică la cursul respectiv și că nu sunt interesați de ea pentru că nu o înțeleg. Dimpotrivă, cei din grupa de vârstă mică (5, 7 ani) au fost fascinați!

Ei au fost captivați de parcursul sonor care le-a deschis porțile imaginației și au reacționat aproape instantaneu prin mișcări corporale, imitând sunetele de pe bandă, iar la final profesorul a fost asaltat cu tot felul de întrebări emoționante și au urmat întrebări de genul „Spuneți, mă puteți învăța să imit trenul pe violă?” sau „Mie mi-ar plăcea să imit fantomele!”.

Aceste mici reacții conduc la o preocupare a profesorului pentru aflarea de mijloace care să fie la îndemâna elevilor și care să le stimuleze învățarea dar și creativitatea. Copiii nu au păreri preconcepute despre un anumit gen muzical pentru că nu au la ce să se raporteze, în materie de cunoaștere. Muzica contemporană nu li se pare greoaie sau de neînțeles, pentru că nu au noțiuni despre ceea ce ar fi dificil de ascultat. Ei manifestă o curiozitate naturală și un apetit spontan de cunoaștere, cu condiția ca acea muzică să-i conducă într-un univers apropiat lor, lăsându-le libertatea de imaginație. Nu muzica contemporană ne pune probleme, ci formația noastră cultural muzicală.

Pentru a iniția și dezvolta metode noi de învățare, se pot studia cele existente, care pot fi adaptate la nivelul de înțelegere și cunoaștere a grupei specifice de vârstă a copiilor. Anumite principii și

metode sunt adaptabile învățării muzicii contemporane și, fără a se încerca o separare sau o alegere univocă, vom încerca să punem în lumină anumiți parametri pedagogici care pot fi adaptați la ansambluri de copii între 5 și 10 ani. Nu propunem înlocuirea sau renunțarea la metoda tradițională, ci sugerăm localizarea și alegerea unor principii care, pe de o parte, pot îmbogăți activitatea de învățare, iar pe de altă parte ar putea face o legătură cu muzica contemporană.

Printre pedagogii care s-au preocupat de astfel de metode se numără fondatorii așa-numitei pedagogii active, ca Maria Montessori (Italia) și Celestin Freinet (Franța), care propun învățarea prin plasarea elevului în anumite situații în care el să cerceteze fenomenele cu care se confruntă. Freinet scria în 1964 că *cunoștințele nu se dobândesc prin studiul regulilor și legilor, ci prin experiențe* (C. Freinet, 1964, no. 13).

Principiile sale, ca și cele ale Mariei Montessori, au inspirat așa-numitele metode globale sau generale (Orff, Dalcroze, Kodaly), ca și cele care au ca scop învățământul instrumental în special cel a instrumentelor de coarde (Suzuki, Vivaldi Letourneau, Szilvay¹, etc.). Acest punct de vedere al filosofiei lui Freinet pare cel mai potrivit pentru abordarea muzicii contemporane prin intermediul unui principiu de memorie corporală.

Pedagogia de abordare creativă evidențiată de Francois Delalande și Claire Renard² a apărut ca reacție la metodele active pe care aceștia le consideră retrograde în comparație cu învățământul altor discipline și prea centrat pe tradiția tonală.

Acest tip de pedagogie nouă este fondat pe creativitate, expresie liberă ca și pe o estetică muzicală contemporană.

O metodă deosebită este metoda Rolland³ deoarece inițiatorul ei nu a creat o școală pentru a-și promova metodele și principiile, totuși acestea au devenit cunoscute și și-au arătat beneficiile, după cum mărturisește și W. Primrose⁴, prim solist internațional, care a contribuit la evidențierea și emanciparea violei precum și la îmbogățirea repertoriului acesteia.

Pedagogia lui Rolland este bazată pe o tehnică progresistă, al cărei obiectiv este acela de a învăța noțiunile fundamentale prin intermediul activității naturale a mișcării corporale.

Obiectivele achiziției unei tehnici în învățarea muzicii noi, presupun concentrarea atenției elevului asupra timbrului, în așa fel încât să dezvolte o gândire proprie în raport cu sonoritatea și să facă legătura între gestul instrumental și rezultatul sonor. În al doilea rând, este necesar să se suscite curiozitatea elevului și imaginația, ceea ce va conduce la descoperirea unor fațete extrem de diverse a limbajului muzical. Deosebit de importantă este audiția muzicală, ca și întâlnirile cu compozitori contemporani, cu al căror limbaj și demers componistic se pot astfel familiariza.

Cel de-al treilea obiectiv este sublinierea creativității copilului, permițându-i acestuia să participe efectiv la actul de creație, prin improvizații ritmice și/ sau melodice, timbrale, prin exerciții muzicale bazate pe memorare și imaginație.

Abordarea tehnico pedagogică ne-a dus la selecționarea unor parametri cum ar fi jocul, gestul instrumental, spațiul, ascultarea și invenția.

Jocul este element esențial în dezvoltare și învățare, pe care-l găsim în pedagogia Dalcroze. Aici, demersul ludic permite copilului să se adapteze la mediul înconjurător, să-și coordoneze mișcările și să se exprime artistic prin intermediul unui instrument. La Dalcroze corpul se află în centrul exercițiilor, pentru a dezvolta capacitatea copilului de a explora și cea de conștientizare a gestului. Pe de altă parte, Claire Renard, în cartea sa *Le Temps et le Space*, subliniază că faptul de a asculta și de a cânta sunete participând inclusiv corporal, este un motiv necesar și suficient pentru a trezi la copil interesul și chiar pasiunea pentru muzică. În cazul metodei lui P. Rolland, inițierea muzicală se face tot în maniera ludică, printr-o abordare pasionantă și plină de imaginație care face apel la mișcările comune din viața de zi cu zi și care pot fi utilizate în procesul de abordare instrumentală a

¹ Florance Rousset, *Comparaison es methodes musicales actives*, 2005 2007, p. 8-10.

² F. Delalande, cercetător în științe muzicale la GRM Paris, C. Renard, compozitor, cercetător în domeniul pedagogiei muzicale contemporane.

³ Paul Rolland, *L'enseignement du mouvement dans le jeu des cordes*, 1991, p. 3.

⁴ William Primrose, violist scoțian stabilit în Statele Unite în anii 40, unul dintre pionierii violei.

creațiilor contemporane. Calitatea gestului muzical este determinată de rezultatul sonor, dar și de conștiința de sine și de mișcările realizate, adică de a simți și vizualiza eficient acele mișcări.

Putem familiariza chiar de la început tinerii muzicieni cu procedeele și gândirea specifice muzicii contemporane, pentru că anumite elemente tehnice din aceste muzici (*pizzicato, sul ponticello, con legno, glissando*) nu necesită o foarte mare concentrare a atenției la parametrii muzicali cum ar fi intonația sau precizia ritmică. Elevii vor cunoaște instrumentul, posibilitățile sale acustice, modul în care greutatea brațului ajută la producerea sunetului, etc.

Propunem spre realizare cu elevii a următoarelor jocuri, a căror fiabilitate va fi mai sporită în cazul grupurilor. Pornind de la ascultarea unui fragment muzical sau a unei piese, elevilor li se va cere să identifice diferite componente ale sunetului:

1. *Jocul dinamicii*. Elevul intonează la instrument un sunet cu o durată nedeterminată în *piano*. Înainte ca arcușul său să ajungă la vârf, un alt elev începe să cânte, sporind dinamica și tot așa, gradat, până la nuanța de *forte* și apoi invers, diminuând spre *piano*.
2. *Joc ritmic*. Se va realiza pe același tipar, cu augmentarea ritmică.
3. *Jocul culorilor*. Elevii vor improviza pe diferite modele stabilite (*sul pont, sul tasto, gliss, etc.*).

Mulți elevi nu vor deveni nici interpreți celebri și nici compozitori, poate nici adepți ai muzicii contemporane. Depinde de noi, profesorii să le deschidem poarta către creația muzicală pentru a-i face deschiși, liberi și receptivi la lumea care îi înconjoară. Muzică îi poate ajuta cu siguranță.

Bibliografie:

1. DELALANDE F., 1984, *La musique est un jeu d'enfant*, Ed. Buchet/Chastel.
2. GAGNEPAIN X., 2001, *Du musicein en general...au violoncelliste en particulier*, Cite de la musique.
3. ROLAND P., 1991, *L'enseignement du mouvement des le jeu des cordes*, Les presses de l'univers Laval.
4. REIBEL G., 1984, *Jeux Musicaux*, Ed. Salabert.
5. PAȘCA E.M., 2006, *Educația și creația muzicală pentru perioada prenotației*, Iași Ed. PIM.
6. BABII V., GODOVANCIUC Z., BULARGA T., 2011, *Teoria formelor muzicale*. Chișinău: „Elena V.I.”.
7. BULARGA T., 2008, *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău, Editura „Elena V.I.”.

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРАКСЕОЛОГІЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ MUSICAL AND PEDAGOGICAL PRAXEOLOGY FUNDAMENTALS IN HIGH EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Yevheniia Provorova, PhD, Associate Professor of the Art institute of National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Abstract. On the basis of analysis of reference, philosophical and cultural, artistic, educational, psychological scientific sources, school and university programs of music, the experimental work at artistic, musical and pedagogical faculties in several high educational institutions of Ukraine it is made a description of integrated special course modules about musical and pedagogical praxeology. Its place is presented in the professional and methodical preparation of future teachers of music. It is made an overview of scientists' approaches to the essence of the concepts of "pedagogical praxeology", "efficiency of music-pedagogical activity". Also attention is focused on musical and pedagogical action direction.

It is shown that the usage and of praxeological approach enhances the quality of methodological training and methodical competence of future music teacher, helps students adapt to the musical and educational activities in schools, encourages the development of their individuality and creativity.

Keywords: future music teacher, methodical preparation, integrated special course, music-pedagogical praxeology, efficiency of music-pedagogical activity, direction of musical and pedagogical action.

Анотація. У статті на основі аналізу довідникових, філософсько-культурологічних, мистецьких, педагогічних, психологічних наукових джерел, шкільних і вузівських програм з музичного мистецтва, дослідно-експериментальної роботи на мистецьких, музично-педагогічних факультетах у кількох вищих педагогічних навчальних закладах України здійснено опис модулів інтегрованого спецкурсу з музично-педагогічної праксеології, його місце в системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів музики. Узагальнено підходи вчених щодо сутності понять «педагогічна праксеологія», «ефективність музично-педагогічної діяльності», акцентовано увагу на режисурі музично-педагогічної дії.

Доводиться, що використання праксеологічного підходу підвищує рівень якості методичної підготовки, методичної компетентності майбутнього вчителя музики, сприяє адаптації студентів-практикантів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, стимулює розвиток індивідуальності, творчі здібності суб'єктів учіння.

Ключові слова: майбутній учитель музики, методична підготовка, інтегрований спецкурс, музично-педагогічна праксеологія, ефективність музично-педагогічної діяльності, режисура музично-педагогічної дії.

Постановка проблеми. Майбутнє Української держави, її інноваційний розвиток значною мірою визначається освітою, освіченістю, культурою українських громадян. Однак дедалі частіше у глобалізованому суспільстві XXI століття лунає застереження щодо «кризи культури». У час «руйнації традиційних моральних орієнтирів, раціоналізації духовного життя, дефіциту любові й милосердя, деформації особистості, що супроводжуються «моральною глухотою», «окам'янілістю совісті», агресивністю» [12, с. 24], зростає роль мистецтва, музики, її емоційно-ціннісного потенціалу, емоційно-естетичного, емоційно-психологічного, оптимістичного сенсу, що сприймається на рівні не тільки свідомості, а й підсвідомості, «сприяє формуванню і розвитку музичного мислення, ціннісного творчого світосприймання, світорозуміння і світовідношення» [6, с. 12] особистості. Через емоційне переживання, пізнання моральних норм і культурних цінностей відбувається індивідуально-творчий саморозвиток.

Ураховуючи потреби сучасного глобалізованого суспільства, кричущо мінімальний обсяг годин на предмет художньо-естетичного циклу «Музичне мистецтво» у загально-освітньому навчальному закладі, потребу інтеграції художньо-естетичних знань, уявлень, цінностей і досвіду учнів, учителям музики важливо бути і співаком, і музикантом, і психологом-арт-терапевтом, вихователем, організатором успішної, продуктивної діяльності, важливо бути творчою особистістю, яка здатна інноваційно здійснювати дослідницьку, методичну, виконавчу професійно-педагогічну діяльність. Мова йде про інсайт (осяяння) на уроці, політ думки, неповторний стиль учителя. Інноваційність, ефективність, дієвість, результативність, успішність – ці та інші складники презентують праксеологію (від грец. *praxis* – дія). Залучення ідей праксеології, праксеологічного підходу дозволяє вибудовувати професійно-методичну підготовку майбутніх учителів музики на засадах доцільності, оптимальності та більшої ефективності.

Аналіз досліджень і публікацій. Специфіку професійної діяльності учителів музики в умовах інноваційних підходів, питання професійної, зокрема методичної підготовки майбутніх учителів музики досліджують А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин та ін. Принципи, ідеї праксеології як науки про форми та принципи ефективності дій, що функціонують у будь-якій спільноті живих істот, вивчали Л. Бурдье, Ж. Гостеле, А. Еспінас, Т. Котарбінський, Є. Слуцький, як науки про «раціонально впорядкований перелік основних (позитивних і негативних) рекомендацій, що мають цінність для всіх галузей діяльності і для всіх спеціальностей» [3, с. 775].

За останні десятиліття праксеологія отримала розвиток у вченнях про наукову організацію праці, раціональну діяльність, евристику як науку про розв'язання творчих завдань, теорію організації управління, у концепціях стійкого розвитку людства тощо і сьогодні постає як загальна філософська концепція діяльності [4]. Питання педагогічної праксеології як нового напрямку наукових досліджень про загальні принципи і способи раціональної і продуктивної педагогічної діяльності, підвищення ефективності й корисності професійних дій, закономірності й умови доцільної і раціональної побудови діяльності педагога незалежно від його спеціалізації [2, с. 3] досліджують І. Зязюн, І. Колесникова, О. Михайлова, О. Титова та ін.

Мета статті. У межах статті на основі аналізу довідникових, філософсько-культурологічних, мистецьких, педагогічних, психологічних наукових джерел, шкільних і вузівських програм з музичного мистецтва, дослідно-експериментальної роботи на мистецьких, музично-педагогічних факультетах у кількох вищих педагогічних навчальних закладах України розглянемо особливості інтегрованого спецкурсу з музично-педагогічної праксеології, його місце в системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів музики, змістове наповнення

модулів, узагальнено підходи вчених щодо сутності понять «педагогічна праксеологія», «ефективність музично-педагогічної діяльності», зацентруємо увагу на режисурі музично-педагогічної дії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз наукових джерел [2; 4; 10; 14] дає підстави стверджувати, що в час, коли діяльність людини значно ускладнюється, набуває актуальності вчення польського дослідника Т.Котарбінського щодо праксеології, науки про підвищення ефективності діяльності, практичну взаємодію між соціальними. У філософському словнику поняття «праксеологія» характеризують як загальну методологію, що розглядає способи діяльності під кутом зору їхніх практичних властивостей, тобто, їхньої ефективності, результативності, продуктивності; надійності [8, с. 110]. У педагогічному словнику праксеологію визначено як галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або сукупності дій з погляду встановлення їхньої ефективності. Сутність цього методу полягає у практичному (й історичному) дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їхніх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [13, с. 608]. Основним поняттям праксеології є поняття дії, яка орієнтована на досягнення поставлених цілей [2, с. 18].

Польський учений Т.Пщоловський у книзі «Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию)» [10] пропонує характеристику ефективної, раціональної, продуктивної, успішної педагогічної діяльності. Така діяльність має бути результативною, продуктивною або плідною (тобто досягати поставленої мети), правильною (точною, адекватною, максимально наближеною до зразка-норми), «чистою» (уникає непередбачених наслідків), «надійною» (об'єктивною), послідовною. Основним критерієм успішної діяльності є її доцільність.

Застосування ідей педагогічної праксеології, праксеологічного підходу дає підстави виділити деякі праксеологічні ознаки професійно-методичної діяльності вчителя музики: логічність, послідовність, технологічність. В умовах сучасних вимог учитель музики повинен уміти гнучко видозмінювати способи професійної дії, виявляти готовність і спроможність, - зазначає Н.Гузій [1, с. 10], діяти творчо, оригінально і нестандартно у підборі репертуару, методів педагогічного впливу, підключаючи творче мислення, уяву, інтуїцію тощо. Такими рисами має бути пронизане і викладання кожного навчального предмету фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах, мета якої – формування особистісно-ціннісних позицій з проєкцією на постійний подальший особистісний і професійний розвиток протягом життя.

Підвищення рівня методичної компетентності на основі використання праксеологічного підходу, стимулювання професійного самовдосконалення і саморозвитку майбутніх учителів музики продовжуємо в межах курсів як інваріативної, так і варіативної складової. Серед модулів курсу методики навчання музики, а також як окремий інтегрований курс виокремлюємо курс з основ музично-педагогічної праксеології.

Методологічною основою курсу слугують основні положення як праксеологічного підходу, так і гуманістичного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, герменевтичного, діяльнісно-творчого наукових підходів. Гуманістичний та особистісно-орієнтований підходи акцентують увагу на цінностях людини, на повазі до особистості, до її природних задатків, інтересів, на індивідуальності. Використання положень аксіологічного підходу «насичує» ціннісним змістом форми, методи мистецького навчання, суб'єкт-суб'єктні відносини у творчому навчальному колективі. На дослідження методів інтерпретації осмислених людських дій, на особистісну інтерпретацію змісту твору, тобто, здатності особистості до ідентифікації з музичними образами, з системою художнього мислення різних за стилем авторів [14; 15] спрямований герменевтичний і діяльнісно-творчий підходи

Три модулі курсу розроблені з урахуванням проаналізованих нами шкільних програм і підручників з мистецтва, Державних освітніх стандартів загальної середньої освіти в галузі «Мистецтво», освітньо-професійних програм та навчально-методичного забезпечення майбутніх учителів музики в різних вищих педагогічних навчальних закладах. Як показує проведений аналіз, метою музичного мистецтва визначено особистісний художньо-естетичний

розвиток школярів; до змісту музичного мистецтва зінтегровано елементи синтетичних мистецтв (хореографічних, театральних, екранних), а наскрізною змістовою лінією в основній і провідною у старшій школі визначено культурологічну. У програмі інтегрованого курсу ми враховуємо концепцію предметно-інтегративної мистецької освіти в загальноосвітніх закладах, розроблену під керівництвом Л.Масол. Дослідниця, зокрема, зазначає, що з урахуванням внутрішніх (цілісність особистості) і зовнішніх (єдність художньо-естетичного простору) факторів інтегративна стратегія загальної мистецької освіти, з одного боку, спрямовує на естетичну соціалізацію школярів (інкультурацію), з іншого, на їхню особистісну художньо-творчу самореалізацію (культуротворчість) [5-7].

Серед тем теоретичного і практико-зорієнтованого модулів, які упродовж кількох років апробуємо у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка, Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка, Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, теми, що стосуються сутності понять «педагогічна праксеологія», «технологічність та ефективність музично-педагогічної діяльності», «режисура музично-педагогічної дії».

Серед ознак технологічності професійної діяльності вчителя музики фахівці виділяють чітке уявлення мети і логіки навчання; логіки розвитку музично-естетичних якостей, характеристик, поетапне розв'язання конкретних задач, виконання особистісно-розвивальної, аналітико-інтерпретаційної, організаційно-комунікативної, пізнавально-евристичної, гедоністичної функцій. Ефективність заняття, тобто продуктивного, результативного, що приводить до потрібного результату, значною мірою залежить від новизни навчальної інформації, доцільності використання методів прийомів засобів, підвищення мотивів і ґрунтується, зокрема, на принципах зв'язку теорії з практикою, зорієнтованості навчального процесу на фахову діяльність, усвідомленої і творчої активності студентів, спонукання студентів до усвідомлення еталонних зразків фахової діяльності, розвитку музичної обдарованості студентів тощо.

Важливий також і принцип дієвості, який розуміють як можливість керуватися «зразком діяльності з мінімальними втратами від впливу зовнішніх обставин і суб'єктивних чинників» [2, с. 148], раціональності (осмисленості і обґрунтованості діяльності; доцільності (відповідність наміченій цілі). Ефективну діяльність дослідники характеризують як продуктивну, результативну, таку, що дає потрібний результат.

Поняття «режисури музично-педагогічної дії вчителя» аналізуємо з урахуванням праць О. Рудницької, яка, зокрема, наголошувала: «Мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати, співпереживати». ... Мистецтво, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонію, недосягне системному аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукової інтуїції [11, с. 10]. То ж учитель музики є одночасно і «організатором-режисером, і виконавцем-актором власної педагогічної дії» (із виступів І.Зязюна).

Для глибшого усвідомлення ефективності, результативності музично-педагогічної діяльності вчителів проектуємо спільно зі студентами проблемні заняття - колективне музикання з використанням елементів створення проблемних ситуацій, індивідуальні і колективні заняття з включенням механізмів креативності тощо. Детально продумуємо, за Л.Масол [6], художньо-педагогічну драматургію занять, яка враховує загальні закономірності навчально-виховного процесу, специфіку педагогіки мистецтва, що культивує високий рівень емоційності, стимулювання яскравих і піднесених почуттів під час пізнання цінностей мистецтва, особливості художньо-дидактичної інтеграції.

Теоретичний аналіз методичної підготовки майбутніх учителів музики на праксеологічних засадах дає підстави загострити увагу на взаємопов'язаних компонентах методичної компетентності учасників дослідно-експериментальної роботи: мотиваційно-праксеологічного,

когнітивно-праксеологічного, комунікативно-оцінювального, рефлексивно-корекційного. Означені компоненти передбачають наявність у майбутніх учителів музики прагнення до фахового саморозвитку, установку до систематичного оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, розвиток музично-естетичних якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності, наявність фахових знань, широку ерудицію в галузі духовної, художньої культури, музичного мистецтва, музичної педагогіки, розвиток музично-виконавських, творчих умінь, вольових якостей, здатності до самоорганізації, здатність до міжособової взаємодії, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних музично-педагогічних дій.

Проведені нами заняття зі студентами у вищій школі, уроки музики, проведені студентами-практикантами у загальноосвітніх навчальних закладах, а також вивчення низки педагогічних, психологічних, мистецьких, методичних джерел дало можливість виявити організаційно-педагогічні, дидактичні умови формування методичної компетентності, методичної підготовленості майбутніх учителів музики. Серед таких умов – цілеспрямоване формування у студентів прагнення до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями у фаховій діяльності; опанування змістом методичних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції; інтерактивне навчання, що активізує діалогову взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; моделювання професійних ситуацій (зокрема, проектування уроків-гра, казка, концерт, вернісаж, турнір, інтегрованих або бінарних уроків та ін.) з метою залучення студентів до музично-педагогічної діяльності у формальній, неформальній, інформальній освіті.

Результатами дослідного навчання ми визначили поглиблення мотиваційної спрямованості студентів на особистісно-професійне зростання, стійку установку на якісне опанування музично-педагогічних технологій, особистісний смисл набутих студентами музично-педагогічних знань і вмінь, особистісну задоволеність процесом творчої роботи на заняттях, зростання готовності до успішної, продуктивної діяльності, формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності.

Висновки. Проведений аналіз довідникових, наукових джерел, навчальних програм з музичного мистецтва, дослідно-експериментальної роботи на мистецьких, музично-педагогічних факультетах у кількох вищих педагогічних навчальних закладах України дає підстави зробити висновок про важливість використання праксеологічного підходу у методичній підготовці і формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя музики. Музично-праксеологічна підготовка майбутніх учителів музики як під час курсів інваріативної, так і варіативної складової (інтегрований курс з основ музично-педагогічної праксеології) полягає в організації навчально-методичної діяльності студента під кутом її доцільності, раціональності, обґрунтованості, результативності, а, отже, ефективності.

Таким чином, є необхідність формувати під час навчальних занять і педагогічної практики мотиваційно-праксеологічний, когнітивно-праксеологічний, комунікативно-оцінювальний, рефлексивно-корекційний взаємопов'язані компоненти методичної компетентності. Умовами, які дозволяють досягти якісних змін у цьому процесі, визначено цілеспрямоване формування у студентів прагнення до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями у фаховій діяльності; опанування змістом методичних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції; інтерактивне навчання, що активізує діалогову взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; моделювання професійних ситуацій (зокрема, проектування уроків-гра, казка, концерт, вернісаж, турнір, інтегрованих або бінарних та ін.) з метою залучення студентів до музично-педагогічної діяльності у формальній, неформальній, інформальній освіті.

Література:

1. ГУЗІЙ Н., 2007, *Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності*. Методичні, К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.
2. КОЛЕСНИКОВА И., 2005, *Педагогическая праксеология*: Учеб. пособие для студ. высш. учеб., М.: Издат. центр "Академия".
3. КОТАРБИНСКИЙ Т., 1963, *Задачи праксеологии*// Котарбинский Т. Избранные произведения / Котарбинский Т., М.: Издательство иностранной литературы.

4. ЛЬОВКІНА О., 2012, *Генезис праксеологічних ідей: історико-філософський контекст* / Льовкіна Олена //Філософські обрії. 2012. № 27, с. 4-9.
5. МАСОЛ Л., 2012, *Методика навчання мистецтва в основній школі*, К.: Шкільний світ.
6. МАСОЛ Л., 2015, *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб.*, Харків: «Друкарня Мадрид».
7. *Мистецтво*. Програма для ЗОНЗ. 5-9 кл./ Масол Л. (керівник групи), Коваленко О., Сотська Г. та ін., К.: Освіта, 2012. – С. 270-295.
8. *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов: 3-е изд., исправл., Минск: Книжный Дом, 2003.
9. ПАДАЛКА Г., 2008, *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*, К.: Освіта України.
10. ПЩОЛОВСКИЙ Т., 1993, *Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию)* /Т. Пщоловский; пер. с польск.
11. РУДНИЦЬКА О., 2005, *Педагогіка: загальна та мистецька*: Навч. посібник, Тернопіль: Навч. книга – Богдан.
12. СЕМЕНОГ О., БАЗИЛЬ Л., 2008, *Мовна особистість учителя в художній літературі*: навч. посіб., К.: Фенікс.
13. *Современный словарь по педагогике*, 2001, [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн.: "Современное слово", 2001.
14. ФЕДОРИШИН В.І., 2013, *Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика*: монографія, К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.
15. ФЕДОРИШИН В.І., КОЗИР А., 2012, *Вступ до акмеології мистецької освіти*: навч.: методич. Посібник, К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

POZIȚIONĂRI ACTUALE PRIVIND COMUNICAREA TOLERANTĂ ÎN CONDIȚII DE STRES OCUPAȚIONAL CURRENT POSITIONS OF TOLERANT COMMUNICATION ON OCCUPATIONAL STRESS CONDITIONS

**Tatiana Șova, PhD, University Lecturer
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova
Liliana Țurcan, PhD, University Lecturer, State Pedagogical
University Ion Creanga, Chisinau, Republic of Moldova**

Rezumat. Problematika comunicării tolerante în condiții de stres este una de importanță majoră în epoca schimbărilor rapide, dezbătută frecvent la manifestările științifice naționale și internaționale. Ea se reflectă în tendința de a diminua exprimarea tensiunilor emoționale pentru a preveni distresul și a valorifica eustresul.

Cuvinte-cheie: toleranță, stres ocupațional, comunicare tolerantă, toleranță la stres.

Abstract. The issue under stress tolerant communication is one of major importance in the era of rapid change frequently debated at national and international scientific events. It reflects the tendency to diminish the expression of other stress to prevent distress and eustress capitalize.

Keywords: tolerance, occupational stress, tolerant communication, stress tolerance.

În viața cotidiană comunicarea poate fi identificată în diverse domenii. Definițiile referitoare la actul comunicării sunt multiple și variate. Conform DEX-ului „comunicarea” presupune acțiunea de a comunica și actul ei; înștiințare, știre, veste, raport. Esența comunicării constă în transmiterea informației de la receptor la emițător și invers, deoarece nu se poate vorbi despre o comunicare eficientă, tolerantă, în adevăratul sens al cuvântului, fără a realiza un feedback – răspuns la informație. Importantă este reacția pe care o au cei antrenați în comunicare. R. Ross susține: că „*actul de comunicare reprezintă nu doar un proces, dar este unul mutual, fiecare parte o influențează pe cealaltă în fiecare clipă*”. Același autor consideră că procesul comunicării este întotdeauna schimbător, dinamic și reciproc. Continuatori ai acestei idei, T. Gamble și M. Gamble, definesc comunicarea ca fiind „*un transfer deliberat sau accidental al înțeleșului*” [Apud: 6, p. 37].

În concepția savantului L. Șoitu, comunicarea umană, în general, înseamnă știința de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) și abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feed-back-ul), iar emiterea mesajului necesită voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțeleșului și nevoia de a se face înțeleș [5, p. 50]. Criteriile, valorile și credințele sunt trei elemente diferite pentru fiecare dintre parteneri pe interferența cărora este întemeiată comunicarea. Prin urmare, comunicarea poate să se realizeze, dacă indi-

vidul deține o bună competență de comunicare (comprehensiune, producere a mesajului în forma scrisă sau orală etc.). În acest context, L. Șoitu precizează că pentru a genera comunicarea urmează a realiza atât formarea atitudinilor, cât și formarea capacităților de comunicare prin întreg arsenalul comunicativ [Ibidem, p. 163].

Dumitru Gheorghe definește comunicarea ca modalitate de interacțiune psihosocială pentru a influența comportamentul celuilalt. Caracteristicile solicitate sursei emițătoare sunt: *credibilitatea, atractivitatea, autenticitatea, demnitatea, implicarea, motivația, inteligibilitatea, originalitatea, prezența fizică, automonitorizarea, reactivitatea* [4, p. 55].

Literatura de specialitate delimitează câteva **principii ale comunicării**, respectarea cărora se solicită și în cazul comunicării tolerante:

- *Principiul alterității* – diferențele dintre emițător și receptor (sex, vârstă, statut social, interese) conduc la utilizarea vocabularului, valorile, percepțiile diferite.
- *Principiul pertinentei* – orice mesaj trebuie adecvat și adaptat situației și obiectivelor comunicării.
- *Principiul influenței* – mesajul trebuie transmis în așa fel, ca interpretarea lui să fie adecvată, reală.
- *Principiul reglementării* – orice persoană implicată în discuție este responsabilă de propriul comportament și poate influența procesul comunicării.
- *Principiul economiei* – orice comunicare trebuie realizată ținând cont de anumite resurse (temporale, spațiale, umane, economice, materiale), fără a le utiliza în exces [1, p. 55].

În concluzie, constatăm: dacă dorim ca o comunicare să fie eficientă, cu reacții adecvate contextului, tolerantă în situațiile de stres, persoanele implicate în proces vor ține cont atât de efectele posibile ale informației, cât și de calitatea transmiterii ei.

Comunicarea este un proces cu care ne confruntăm zilnic, iar stresul, fiind în unele cazuri o consecință. Or, stresul în urma comunicării apare atunci când părțile implicate sunt diferite sau incompatibile, acestea creând diverse tipuri de conflict: interpersonale, intrapersonale, intragrupale, intergrupale, comunitare, internaționale etc. Evoluția conflictului pornește de la disconfort, urmat de incident, neînțelegere, tensiune, până la crize, când comportamentul persoanei devine necontrolabil. O competență emoțională de valoare distinctă pentru comunicarea eficientă este **toleranța comunicativă** [2, p. 34], reprezentând una dintre cele mai actuale probleme a psihologiei moderne, examinată nu doar în cadrul relațiilor interpersonale, ci și în context social larg.

Una dintre perspectivele dezvoltării toleranței comunicative la stres este conștientizarea dimensiunilor toleranței și intoleranței sinelui prin dezvoltarea competențelor de interacțiune pozitivă în comunicarea interpersonală. Determinând, în mod principal, calitatea acestora, *comunicarea* exercită o influență puternică atât asupra stării de spirit a individului și asupra performanțelor acestuia, cât și asupra rezultatelor activității colective [3, p. 160].

În această ordine de idei, **toleranța la stres presupune orientarea pozitivă a comportamentului afectiv**, care constituie un indicator serios al nivelului de cultură emoțională atât pe dimensiunea intrapersonală, cât și pe dimensiunea interpersonală [6, p. 40].

În opinia exprimată de B. Бойко (1996), toleranța comunicativă se manifestă sub forma caracteristicilor comportamentale comunicative. Spre exemplu, **nivelul general scăzut al toleranței comunicative se manifestă prin:**

- (a) refuzul de a înțelege individualitatea celuilalt;
- (b) supraestimarea de sine prin „percepția că este etalonul corectitudinii”;
- (c) manifestarea conduitei categorice;
- (d) conservatorismul în evaluarea altora;
- (e) incapacitatea de a inhiba stările emoționale distructive;
- (f) tendința de a reeduca interlocutorul;
- (g) refuzul de a ierta greșelile celuilalt;
- (h) manifestarea nerăbdării la disconfortul fizic sau psihic;
- (i) adaptarea dificilă la comportamentul celor din jur [7, p. 372-373].

Autorul distinge, de asemenea, **substructurile ce condiționează exprimarea toleranței comunicative ca modalitate de reducere a stresului la locul de muncă**, și anume:

- *Substructura intelectuală* reflectă stilul activității de gândire a altuia, a principiilor înțelegerii realității, conștientizarea problemelor, ideilor, luarea deciziilor, individualismul intelectual al partenerului.
- *Substructura valorico-orientativă* prezintă înțelegerea individualismului, idealurilor, concepțiilor fundamentale despre lume ale fiecărei persoane, a scopurilor sale vitale apropiate și îndepărtate, a intereselor, a evaluărilor celor întâmplate, a reprezentărilor privind sensul vieții și fericirea.
- *Substructura etică* vizează răbdarea și acceptarea normelor morale, orientarea spre bine, justițe, sentimentul datoriei.
- *Substructura estetică* relevă toleranța în sfera preferințelor, gusturilor, sentimentelor și particularităților de percepție.
- *Substructura afectivă* se manifestă prin toleranță față de spectrul emoțional predominant, în care, de cele mai dese ori, persoana întâlnește bucurie sau tristețe, optimism sau pesimism, agitație sau calm, urcuș sau coborâș, lipsa grijiilor și neliniștii, dragostea față de lume sau agresivitatea.
- *Substructura sensibilității* include perceperea particularităților organizării senzoriale individuale, perceperea sensibilă a lumii la nivel vizual, auditiv, olfactiv, gustativ, tactil și locomotor.
- *Substructura energetic-dinamică* reflectă perceperea varietății proprietăților energetice – calități și putere ale câmpului său energetic.
- *Substructura algoritmică* marchează toleranța pentru diferite stiluri de activitate, pentru diferite ritualuri, inclusiv familiale, religioase.
- *Substructura caracterologică* se referă la perceperea specificului calităților stabile, tipice ale personalității, care sunt innăscute sau formate în rezultatul educației.
- *Substructura funcțională* marchează toleranța la diferite sisteme de asigurare a vieții și menținere a confortului personalității, necesitățile, preferințele și aspirațiile [Ibidem, p. 61].

Toleranța comunicativă în condițiile de stres corelează cu **aserțiunea** exprimată printr-un comportament de autoafirmare prin activitate constructivă și succes într-un anumit domeniu de activitate grație realizării potențialului individual. Fenomenul aserțiunii a fost studiat de autori consacrați (Albert R. și Emmons M. (1998); Smith M., 1996; Ellis A., Lange F. (1997) etc. **Comportamentul asertiv** creează premise pentru promovarea propriilor interese și exprimarea liberă a trăirilor afective. Aserțiunea este rezultatul educației pe diverse dimensiuni și interacțiunii mai multor factori: autoevaluarea pozitivă și nivelul înalt al aspirațiilor care stau la baza comportamentului de autoafirmare și reprezintă **competențe importante rezultate din dezvoltarea culturii emoționale**.

O persoană stresată va întâmpina bariere în comunicare, clasificate de D. Torringron și L. Hall în:

1. *bariere în transmiterea mesajului* (informații inadecvate, mesaje necondiționate, prejudecăți);
2. *bariere la nivelul receptării* (anxietăți, credințe, valori, stimulii sunt diferiți);
3. *bariere de înțelegere* (jargoane, abilități diverse, concentrare, receptivitate);
4. *bariere de acceptare* (la nivelul emițătorului, receptorului, mediului);
5. *bariere de acțiune* (memoria, atenția, flexibilitatea);
6. *bariere emoționale* (emoții, sentimente, distres, eustres) [Apud: 6, p. 43].

Stresul și barierele în comunicare pot fi condiționate de manifestarea unor **comportamente comunicative neadecvate**, precum: folosirea limbajului specific domeniului, ambiguitatea, întreruperea, stereotipurile, sfaturile necerute, neatenția, ignoranța, rigiditatea poziției, monologul egocentric, cerințe imperative, refuzul, lipsa de respect, interogarea etc.

În scopul evitării unor astfel de comportamente și a dezvoltării unei comunicări tolerante la stres, recomandăm aplicarea următoarelor **mecanisme**:

- **protecția** – este un mecanism de apărare a Eului;
- **raționalizarea** – explicarea într-o manieră logică, coerentă și rațională a anumitor atitudini, comportamente, idei proprii;
- **transferul generalizat** – manifestarea unor atitudini, sentimente, dorințe, comportamente din experiența anterioară;
- **profeția** – dăm comunicării un caracter autojustificator, care se autoîndeplinește [Ibidem, p. 44].

Comunicarea eficientă, tolerantă ne ajută să înțelegem mai bine un mesaj, să soluționăm cu succes o situație tensionată. Deși pare a fi simplu să comunicăm cu cineva, majoritatea problemelor în

orice domeniu apar anume ca rezultat al deficiențelor de comunicare, dar și a interpretării greșite a mesajelor transmise/recepționate. Conduita tolerantă în comunicare este condiționată de prezența în conștiința umană a unor **predispoziții native pentru o comunicare tolerantă**, care trebuie să devină un principiu și regulă în comunicare. Gradul de formare a toleranței comunicative este determinat de particularitățile de dezvoltare a structurilor de personalitate, cum ar fi: inteligența, emoțiile, voința, motivația, competența de comunicare, de particularitățile relațiilor interpersonale și de specificul de gen.

Bibliografie:

1. AMADO G., GUITTET A., 2007, *Psihologia comunicării în grupuri*, Polirom, Iași.
2. COJOCARU-BOROZAN M., 2010, *Teoria culturii emoționale*, Tipografia UPSC, Chișinău.
3. CRAMARENCO C., 2010, *Toleranță – Comunicare – Relaționare*, Sibiu.
4. DUMITRU GH., 1998, *Comunicare și învățare*, EDP, București.
5. ȘOITU L., 2001, *Pedagogia comunicării*, EDP, București.
6. ȘOVA T., BALȚAT L., 2014, *Toleranța la stres*. Tipografia UPS „Ion Creangă”, Chișinău.
7. БОЙКО В. В., 1996, *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других*, Москва.

STRATEGIA DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICO-PLASTICE LA ELEVI/STUDENȚI PRIVIND CRITERII DE STIMULARE ȘI FORMARE ALE ATITUDINILOR ARTISTICE DEVELOPMENT STRATEGY ARTISTIC CREATIVITY PUPILS / STUDENTS ON INCENTIVE AND TRAINING OF CRITERIA ARTISTIC ATTITUDE

**Olimpiada Arbuz-Spatari, PhD, Associate Professor,
State Pedagogical University Ion Creanga, Chisinau, Moldova**

Rezumat: Dezvoltarea creativității artistico-plastice la elevi/studenti prevede sistematizarea, determinarea și descrierea detaliată a criteriilor de stimulare și formare ale atitudinilor artistice. Atitudinile artistice oglindesc procesele psihologice ale elevilor/studentilor în procesul de creație și contribuie la elaborarea lucrărilor de creație. Creația (lucrările de creație) implică inițial o experiență vizuală, care presupune parcurgerea ulterioară a etapelor specifice procesului creator în domeniul artelor plastice și se finalizează printr-o formă materială a produsului creator, obținută prin intermediul unor mijloace specifice de limbaj plastic și tehnici din domeniul metodologiei artelor plastice. Lucrarea plastică elaborată în procesul de creație este rezultatul unei experiențe, al percepției vizuale, prin implicarea nemijlocită a personalității creatoare în activitățile de, studiere, analiza și descoperire a lumii vizuale, care constituie rezultatul unei investigații și cercetări metodice având drept obiectiv relațiile dintre elementele plastice, formele plastice, simbolurile și semnificația lor.

Cuvinte-cheie: strategia, creativitate artistico-plastică, criterii de stimulare/formare, atitudini artistice.

Abstract. Development of Artistic creativity of pupils / students requires systematization, determination and detailed description of criteria for incentive and training of artistic attitudes. Artistic attitudes mirror the psychological processes of pupils / students in the creative process and contributes to developing creative works. Creative (creative works) initially involves a visual experience that involves the future of specific stages of the creative process in the arts and result in a material form of the product creator, obtained through specific means of visual language and techniques in the field methodology arts. Dimensional works developed in the creative process is the result of experiences of visual perception through direct involvement of the creative personality in activities, studies, analysis and discovery of the visual world, which is the result of an investigation and research methodical aiming relations between the visual elements, plastic shapes, symbols and their meanings.

Keywords: Strategy, Artistic creativity, criteria incentive / training, artistic attitudes.

În procesul de dezvoltare a creativității deosebit de important este însuși procesul creator și atitudini față de procesul creator. *Procesul creator* este o activitate specifică, care implică activ gândirea creativă, dezvoltă aptitudini și atitudini specifice artelor plastice angajate plenar în examinarea formelor realității și selectarea aceluia care sunt tangibile estetic, transformându-le într-o unitate semnificativă, a lucrării de creație.

Prin urmare, importantă este corelația și acțiunea proceselor de instruire și de activitate creatoare. În permanentă cercetare sunt legitățile dezvoltării creativității artistice, se studiază metodele și formele organizării procesului de instruire și concomitent procesului creator. Multe cercetări peda-

gogice sunt orientate spre perfecționarea procesului de instruire, în special spre descoperirea potențialului creativ al personalității.

În *procesul creativității artistice* se dezvoltă eficient spiritul de observație, potențialul emoțional și expresiv, gândirea abstractă, imaginația creativă (simbolică, stilizată, decorativă), capacitatea de sinteză (compozițională, tehnologică), și, în același timp, perfecționarea proceselor de cunoaștere – memorie, percepere, observare.

Or, este foarte dificilă conceperea procesului creativității artistice fără studierea și analiza particularităților specifice ale *personalității creative*. În procesul studierii personalității creative este inerență abordarea *gândirii creative*. Gândirea creativă a personalității creatoare în domeniul artelor plastice are un caracter *vizual-expresiv*. Gândirea vizual-expresivă, vizual-abstractă este strâns legată de realizarea problemelor creative în procesul de creație artistică și reflectă nivelul dezvoltării creativității artistice.

A fi creativ înseamnă a fi capabil, a avea capacități, abilități, aptitudini specifice artelor plastice. În procesul de creație este importantă apariția atitudinilor creative, rezultanta creativității artistice rezidă în elaborarea produsului creator în domeniul specific al artelor plastice/artelor vizuale.

Strategia metodologiei educației artistico-plastice: Dezvoltarea creativității artistice a elevilor/studentilor

Obiectivele de formare profesională și dezvoltare a creativității artistice:

A. *Atitudinale.* Elevul/studentul va manifesta/exprima:

- opinii și aprecieri față de operele și fenomenele artei plastice/artei textile/ imprimeului artistic, va efectua evaluări critice profesionale ale acestora;
- atitudini artistic-estetice în lucrările de artă textilă elaborate;
- conștiința valorii proprii personalității artistice;
- perseverență în dezvoltarea creativității artistice și a personalității sale de creație.

Conținuturi preconizate în cadrul metodologiei educației artistico-plastice:

*Partea I. Materii ale cursului **Arta plastică:*** particularitățile Elementelor Limbajului Plastic în arta vizuală; formele geometrice ale artelor plastice; corelația dintre Elementele Limbajului Plastic și formele geometrice; particularitățile motivelor ornamentale; studiul simbolic și semantic al elementelor și formelor plastice.

*Partea II. Materii despre activitatea de creație artistico-plastică a inclus: **Metode, Procedee, tehnici și mijloace; Evaluarea:*** tipuri de evaluare (inițială – de diagnosticare, continuă-formativă, sumativă, autoevaluarea), principii, criterii și forme specifice evaluării în artele plastice/vizuale.

Stabilirea nivelurilor de dezvoltare a creativității artistice a elevilor/studentilor în artele plastice, a urmărit și alte aspecte importante ale pregătirii profesionale a subiecților cercetării, dar s-a axat pe evaluarea *aptitudinilor și atitudinilor* acestora față de fenomene ale artei plastice/vizuale, precum și față de propria personalitate.

Pentru evaluarea *aptitudinilor* au fost examinate:

- elaborarea compozițiilor unor lucrări de artă plastică/vizuală;
- aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic;
- executarea compozițiilor în tehnicile de bază în arte plastice/vizuale.

Pentru stabilirea nivelurilor de manifestare a aptitudinilor s-au aplicat *criteriile:*

1. *Elaborarea compozițiilor:*

- a) *nivel reproductiv:* manifestarea liberă și spontană în elaborarea compozițiilor creative;
- b) *nivel productiv:* elaborarea compozițiilor creativ-intuitive;
- c) *nivel creativ:* capacitatea de elaborare individuală a compozițiilor artistice originale.

2. *Aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic:*

- a) *nivel reproductiv:* aplicarea elementelor limbajului plastic la nivel intuitiv;
- b) *nivel productiv:* studierea elementelor limbajului plastic, aplicarea metodelor de transformare a elementelor limbajului plastic;
- c) *nivel creativ:* aplicarea conștientă și creativă a ELP, elaborarea formelor noi.

Executarea tehnologică a compozițiilor creative:

- a) *nivel reproductiv:* studierea și aplicarea tehnicilor de bază în domeniul artelor plastice/vizuale;

- b) *nivel productiv*: tehnicile de bază în arta plastică se aplică la nivelul probelor și exersărilor;
- c) *nivel creativ*: aplicarea tehnicilor de bază și a celor mai complexe la elaborarea compozițiilor creative, exersarea tehnologiilor de bază în arta plastică/vizuală la nivel artistic, profesionist, cu demonstrarea unor abilități originale, individuale.

Pentru a atribui funcționalitate criteriilor indicate pentru *atitudini pentru arta plastică*, acestea au fost stabilite și sintetizate: *dorința de autoafirmare*; *dorința de a cunoaște*; *dorința de a participa*; *predispoziția pentru muncă*; *dorința de perfecționare permanentă*; *dorința de autoevaluare*; *interesul față de nou*; *realizarea scopurilor în propriul stil manieră*; *încercător în forțele proprii*; *cu atitudine personală față de procesul creator*; *imaginație*; *spontaneitate*.

Criterii pentru compartimentul atitudini artistice ale studenților este stabilit pentru trei nivele cu caracteristici corespunzătoare: *I – Performanțe la nivel scăzut*: este important comportamentul, și nu abilitatea sau calitatea produsului; *II – Performanțe la nivel mediu*: contribuția personală este destul de redusă, dar se remarcă dorința de a realiza produse noi și participarea la procesul creator; *III – performanțe la nivel înalt*: comportament de explorare permanentă și experimentare; disponibilități intelectuale pentru manifestarea atitudinilor creative (Tabelul 1).

Tabelul 1. Criteriile de stabilire a caracteristicilor atitudinilor artistice ale elevilor/studenților

<i>Trăsături/nivelul</i>	<i>I. Performanțe la nivel scăzut</i>	<i>II. Performanțe la nivel mediu</i>	<i>III. Performanțe la nivel înalt</i>
<i>Atitudine generală</i>	<i>Este important comportamentul și nu abilitatea sau calitatea produsului</i>	<i>Contribuția personală este destul de redusă, dar se remarcă dorința de a realiza produse noi și participarea la procesul creator</i>	<i>Comportament de explorare permanentă și experimentare. Disponibilități intelectuale pentru manifestarea atitudinilor creative</i>
<i>1. Dorința de autoafirmare</i>	Nivel pasiv, nu se deosebește de alții în realizarea lucrărilor de creație, nu este interesat de procesul de creație.	Este activ, dar, la nivel mediu, nu-i reușește procesul creator decât parțial.	Este activ permanent, interesul ridicat în procesul de creație; elaborează produse originale.
<i>2. Dorința de a cunoaște</i>	Cunoștințe de nivel redus, nu este activ la acumularea informațiilor necesare creației.	Posedă cunoștințe de nivel mediu, dar are dorință de acumulare a informațiilor noi; realizează produse originale.	Acceptă informații noi, în cadrul programei de studiu și în afara ei.
<i>3. Dorința de a participa</i>	Este pasiv, nu se prezintă cu produse creatoare la acțiunile organizate în universitate (concursuri, olimpiade școlare, conferințe, expoziții etc.).	Participă la conferințe științifice / concursuri artistice, dar foarte rar, nu este interesat de realizarea lucrărilor de creație/ activitate extracurriculare.	Participă la toate manifestările de creație din cadrul școlilor de arte / universitate, la expoziții, tabere de creație, este activ în realizarea produselor de creație în varia tehnici originale.
<i>4. Predispoziția pentru muncă</i>	Este pasiv în procesul de creație, realizează compoziții și lucrări în cadrul programului, dar în număr mic.	Are dispoziție bună pt muncă doar la primele etape de realizare a lucrării n-are răbdare să finiseze ideile de creație propuse de profesor.	Este activ în procesul de creație, lucrează permanent, prezintă idei noi, execută un mare volum de lucru în afara programului de studiu.
<i>5. Dorința de perfecționare permanentă</i>	Nu este interesat să devină profesionist în domeniu, nu este preocupat de ridicarea nivelului de realizare a produselor de creație.	Este limitat la realizarea programei, dar nu se interesează de procese și procedee noi în elaborarea compoziției artistice.	Dorește se fie primul în toate activitățile de creație, lucrează permanent la ridicarea nivelului artistic-tehologic la curs.
<i>6. Dorința de autoevaluare</i>	Nu este interesat de nivelul propriu în activitatea creatoare.	Este interesat de nivelul propriu numai la compartimentele pe care reușește să le realizeze; se autoevaluează numai la examen, colocviu.	Autoevaluarea o face la fiecare etapă de realizare a produsului de creație.

7. <i>Interesul față de nou</i>	Nu este interesat de idei, procese, realizări noi. Se mulțumește doar cu realizările după model, mostră.	Își propune doar scopuri pe care le poate atinge.	Este interesat în aplicarea procedeeelor, tehnicilor și ideilor noi în realizarea produsului de creație.
8. <i>Realizarea scopurilor în propriul stil manieră</i>	Este pasiv în realizarea scopurilor, are gândire comună.	Este interesat să-și atingă scopurile propuse altfel decât ceilalți, dar nu reușește decât parțial.	Are stil propriu în realizarea produsului de creație, are gândire divergentă.
9. <i>Încrezător în forțele proprii</i>	Stă permanent la îndoială în realizarea sau implicarea în procesul de creație.	Apreciază ca importantă opinia colegilor față de lucrările de creație elaborate.	Este încrezător în reușita realizării lucrărilor de creație.
10. <i>Cu atitudine personală</i>	Opinia și poziția altora este mai importantă decât poziția personală.	Are poziție personală, dar unii factori îl pot determina să se îndoiască.	Își susține poziția personală.
11. <i>Imaginație</i>	Elaborează produse, compoziții după modelul/exemplul propus.	Este limitat în propunerea și acceptarea ideilor noi, are fantezie redusă.	Elaborează și propune idei noi, originale. Are fantezie bogată. Creează produse de creație prin compunerea și descompunerea ideilor noi.
12. <i>Spontaneitate</i>	Se conduce după modelul/mostra propuse de profesor, nu încearcă depășirea ideii propuse.	Activează după un model/mostră, uneori încearcă variații noi, dar se stopează la o anumită etapă de realizare.	Improvizează ușor, acceptă toate ideile noi, găsește metode, procedee noi în realizarea produsului creator.

Conform acestor criterii a fost apreciată *personalitatea creatoare* a elevului/studentului, inclusiv starea afectivă și valoarea în dinamică a atitudinilor față de procesul de creație și produsul de creație, identificabile cu specificul elaborării compozițiilor și Dezvoltarea Creativității Artistice la Elevi / Studenți:

- complexitatea compoziției elaborate este un indice al combinatoricii mentale;
- formele plastice aplicate în compoziție sunt statice sau dinamice: poziția Elementelor Limbajului Plastic, modul de amplasare a formelor plastice în compoziția creativă;
- combinarea a două/mai multor elemente ale Limbajului Plastic în compoziție pentru a reprezenta o idee complexă; abilitatea de sinteză și aplicare a mai multor elemente și forme plastice elaborate;
- imaginația creativă, manifestă în diverse modalități de realizare a produsului de creație: compoziții realiste, abstracte, cu caracter simbolic, alegoric etc.

Itemii propuși sunt identificabili cu activitățile specifice creativității artistice a studenților.

Datele obținute au fost sistematizate pe trei niveluri – *reproductiv, productiv, creativ*, în funcție de valoarea activității realizate de student, identificată conform criteriilor stabilite.

Mediile pe tipuri de activitate și mediile generale ale valorilor creativității studenților demonstrează că:

- elevii/studenții din două grupe antrenate în experiment posedă aproximativ aceleași capacități de creație artistică, deci eșantionul a fost stabilit corect;
- atât mediile pe tipuri de activități cât și mediile generale se situează la valorile apropiate de cele ale Curbei lui Gauss, deci subiecții cercetării au atins un nivel de dezvoltare artistică normal pentru oamenii comuni: aptitudinile creative sunt, practic, dominante la nivelul reproductiv, cu o tendință ușoară spre nivelul productiv; nivelul reproductiv și productiv sunt dominante, iar cel creativ este foarte mic la ambele grupe.

Evaluările s-au făcut pe trei nivele:

I. *nivel redus*: subiectul cercetării nu este interesat de activitățile creative;

II. *nivel mediu*: subiectul cercetării este pasiv față de activitățile creative, deși în unele cazuri se implică, participând la cota de 50% în activitățile procesului de creație;

III. *nivel avansat*: subiectul cercetării este interesat de activitățile de creație, participă la 100% din activitățile cursului *Arta plastică*, la activitățile catedrei și la manifestările artistice ale facultății (conferințe, expoziții de creație, tabere de creație). Datele confirmă că nici la trăsăturile de perso-

nalitate între studenții din cele două grupe antrenate în experiment nu există diferențe semnificative, în ambele grupe acestea fiind de nivel *mediu spre redus*.

În concluzie. Interpretate în termeni de calitate, valorile demonstrate de studenți în experimentul de constatare denotă următoarele caracteristici ale dezvoltării creativității lor artistice:

- subiecții cercetării posedă un potențial creativ suficient pentru activitatea de elaborare a produselor de creație noi, originale, care urmează însă a fi dezvoltat;
- studenții dispun de un potențial de aptitudini creative, manifestate în realizarea produselor de creație caracteristice etapei intuitive, etapă incipientă în Dezvoltarea Creativității Artistice la Studenți;
- atitudinea față de realizările artistice ale studenților este favorabilă deschiderii către nou și pentru implicarea activă în procesul de creație.

Bibliografie:

1. ARBUZ-SPATARI O., SIMAC A., 2012, *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă*. Ghid metodic, Chișinău: Editura Garomont.
2. ARBUZ-SPATARI O., 2013, *Elaborarea compoziției creative la tema: Peisaj arhitectural, în cadrul cursului de artă textilă imprimeu artistic*. Lucrarea metodică, Chișinău: Editura UPS „Ion Creangă”.
3. ARBUZ-SPATARI O., 2013, *Evaluarea lucrărilor de creație în cadrul cursului de artă textilă – Imprimeu artistic*. Ghid metodologic. Chișinău: Editura UPS „Ion Creangă”.
4. ARBUZ-SPATARI O., 2013, *Pedagogia artelor despre creativitate și formarea/dezvoltarea ei la studenții Facultăților de Arte Plastice și Design*. În: Revista de științe socioumane.
5. ARBUZ-SPATARI O., 2014, *Factorii dezvoltării creativității artistice la studenții viitorii profesori de educație plastică*. În: Dezvoltarea economico-socială durabilă a ecoregiunilor și a zonelor transfrontaliere. Materialele conferinței științifico-internaționale. Ediția a X-a. Volumul XX, 27 iunie, Iași: Editura Tehnopress.
6. ARBUZ-SPATARI O., 2014, *Valorificarea creativității artistice și limbajului plastic în viziune estetică*. În: Educația din perspectiva valorilor, idei, concepte, modele. Materialele conferinței internaționale, 10-11 octombrie. Cluj-Napoca: Editura EIKON.
7. ARBUZ-SPATARI O., 2014, *The theoretical development of student artistic creativity (DSAC)*. În: Național și universal în arta și educația europeană. Materialele conferinței internaționale. 20-22 noiembrie. Iași: Universitatea de arte „George Enescu”, Institutul de pregătire psihopedagogică și consiliere, Departamentul de pregătire psihopedagogică, Centrul de studii și cercetări interculturale.
8. ARBUZ-SPATARI O., VATAVU A., 2015, *Repere estetico filosofice ale creativității artistice și limbajului plastic cu referire specifică la arta plastică*. În: Revista de științe socioumane UPS Ion Creangă.
9. ARBUZ-SPATARI O., 2015, *Conceptualization of the methodology of students' artistic creativity development (CMSACD)*. În: Dimensiuni ale educației artistice/ coord.: Eugenia Maria Pașca. – Iași: Artes, Vol. 11.: Național și universal în arta și educația europeană = Național and universal in European art and education.
10. ARBUZ-SPATARI O., 2015, *The theoretical development of student artistic creativity (DSAC)*. In: Review of artistic education, Review published by “George Enescu” University of Arts Iași, Romania, under Center of Intercultural Studies and Researches, Institute of Psychopedagogical Training and Counseling.

IMPERATIVELE INIȚIERII MICILOR ȘCOLARI ÎN ARTA MUZICALĂ IMPERATIVES FOR THE MUSICAL ART INITIATION IN SMALL SCHOOL

Livia Ciocîrlan, primary school teacher,

Lyceum Vasile Alecsandri of Balti

Tatiana Bularga, PhD, Associate Professor,

Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova

Rezumat. Eficiența procesului de formare și dezvoltare a personalității prin artă depinde, în mare parte, de modalitatea de inițiere a copiilor în arta muzicii în ciclul primar. Însă, considerăm că nu e posibilă o familiarizare a micului școlar cu muzica de valoare, dacă profesorul, care asigură procesul educațional nu cunoaște gradul inițial al dezvoltării copiilor, al capacităților generale de cunoaștere, a capacităților muzicale. O depistare competentă a capacităților generale și speciale ale fiecărui elev din clasă ar asigura o practicare de succes în cadrul lecțiilor de arte (Educație muzicală, Educație plastică) a tuturor secvențelor de lecție, de contactare a copiilor cu artă, fie prin experiențe artistice practice, fie prin însușirea elementelor tehnicii de interpretare vocală sau de execuție plastică și a cunoștințelor din domeniul artelor. În această ordine de idei, propunem în articolul

dat un set de procedee de depistare a capacităților muzicale ale elevilor, care e necesar de aplicat la primele lecții de educație muzicală în clasele primare pentru a organiza cu succes procesul ulterior de formare/dezvoltare muzical-artistică a copiilor, luând în considerație capacitățile generale și speciale ale acestora.

Cuvinte-cheie: capacitățile muzicale, activitățile muzicale, personalitatea elevului, dezvoltarea artistică, procedee și tehnici de testare/identificare a capacităților, instruire diferențiată, succes.

Abstract. The effectiveness of the process of formation and development of the personality through art depends, in large part by the method of initiating children in the art of music in the primary cycle. However, we believe that it is not possible to become small school children familiar with the music value, if the teacher, providing education don't identify the initially development degree of children, of the general capacity for knowledge, of music capacities. A screening of the general and special capacities of each child from the class would ensure a successful practice within the arts lessons (music education, education in fine) of all sequences of lesson, contacting the children with art, whether through artistic experiences, or by appropriating elements of vocal performance or execution and fine arts knowledge.

Keywords: musical capacities, musical activities, pupil's personality, artistic development, proceedings and techniques for testing/identification capacities, different training, success.

Datorită specificului său creația muzical-artistică reprezintă o simbioză a tuturor activităților nominalizate, deoarece în procesul activității de creație (compunere sau improvizare), fie chiar la nivel elementar, elevul are posibilitatea să se prezinte în trei ipostaze: de creator, de interpret și de receptor al propriilor produse de creație muzicală. Întemeindu-se pe specificul desemnat al activității de creație, conținutul procesului creativ, propus de noi, este format din: *improvizarea melodică în mod vocal; improvizarea melodică cu ajutorul instrumentelor muzicale; improvizarea melodicoritmică în baza eșafodajului armonic; compunerea în baza anumitor subiecte.*

Asemenea variantă a conținutului constituie o condiție favorabilă pentru realizarea cât mai amplă și completă a înclinațiilor și necesităților elevilor de receptare-interpretare-creație muzicală. După cum e cunoscut, la elevii de diferite vârste de școlarizare, iar în special la acei de vârstă preadolescentă, destul de pregnant, se observă necesitatea de autoafirmare, de manifestare a potențialului individual. Perioada nominalizată este marcată printr-un șir de particularități, care, nu în ultimul rând, înlesnesc desfășurarea procesului de antrenare a elevilor în activitățile muzical-creative. Analiza literaturii din domeniul psihologiei generale și pedagogiei muzicale (B. Asafiev, D. Kabalevski, K. Orff, A. Roșca, U. Șchiopu, N. Vetlughina, L. Vîgotsky ș.a.) mărturisește că preadolescenții denotă tendințe pronunțate spre creativitatea independentă: compunerea, improvizarea cântecelor și pieselor simple. În același timp, preadolescenților le este caracteristică exigența avansată față de rezultatele muncii sale, fapt ce provoacă, deseori, starea de descurajare, care duce la scăderea motivației și interesului pentru activitatea de creație și pentru muzică în general.

Prin urmare, drept condiție indispensabilă în vederea desfășurării eficiente a procesului de creație muzicală a elevilor, orientată spre dezvoltarea la ei a interesului pentru muzică, o constituie gestionarea cu acest proces.

Fiind fideli tezelor lansate anterior, tratăm activitatea de creație muzicală drept fenomen deosebit, care necesită a fi examinat ca un proces gradual. Deoarece nucleul procesului în cauză îl constituie *realizarea de către elevi a activităților de creație sau soluționarea problemelor (obiectivelor) de creație*, atât din punctul de vedere al teoriei, cât și al practicii, este nevoie a elucida structura procesului de rezolvare a problemelor de acest tip. În contextul dat este oportun să ne conducem de esența psihologică a procesului de mintal de rezolvare a situației de problemă.

Cunoașterea modului de desfășurare a procesului de gândire ne va permite să modelăm strategia de *realizare de către elevi a activităților de creație muzical-artistică*. În procesul complex al gândirii orientat spre soluționarea problemei, psihologii evidențiază mai multe etape principale, printre care etapa inițială o constituie apariția problemei, a situației de problemă (G. Costiuk, W. Kohler, B. Lomov, A. Luria, M. Miclea, I. Radu, S. Rubinștein).

Situația de problemă se inițiază atunci când elevul conștientizează relația dintre datele cunoscute și cele necunoscute. Anume acest moment de conștientizare al contradicției dintre două informații constituie esența psihologică de acceptare a conținutului însărcinării, problemei lansate.

Următoarea etapă constă în trecerea gândului la rezolvarea nemijlocită a problemei deja conștientizate. Mai întâi, are loc desfășurarea operațiilor ale rațiunii, ce asigură actualizarea cunoștințelor,

care sunt legate de problema dată și care vor servi instrumente de soluționare a ei. Ulterior, se proiectează variantele posibile de rezolvare. La finele etapei desemnate, datorită revenirii la starea inițială a problemei și suprapunerii cu aceasta, soluția trasată se prezintă în calitate de o singură presupuziție, ipoteză sau mai multe presupuziții.

De la conștientizarea ipotezei lansate în formă de soluție posibilă, gândul trece la etapa de verificare și apreciere, după ce are loc formularea concluziei despre eficacitatea demersului rezolutiv. După aceste acțiuni ale rațiunii, urmează aplicarea rezultatului muncii de gândire în activitatea practică, unde soluția este supusă unei validări decisive.

Prin urmare, cercetând procesul de gândire, orientat spre soluționarea acelei sau altei probleme, ca model al procesului de realizare a activităților creative, evidențiem în el respectiv trei etape principale: ***înțelegerea și acceptarea activității muzical-creative; formarea ideii creative; realizarea propriu-zisă a activității (însărcinării) de creație.***

Astfel, etapa inițială în triada care se referă la antrenarea elevilor în activitatea de creație o constituie ***acceptarea și înțelegerea activităților (însărcinărilor)*** de creație muzicală. Etapa aceasta înțepe cu înaintarea activităților (însărcinărilor/ obiectivelor) muzical-creative, elaborate în conformitate cu particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor.

Principala destinație a activităților constă în asigurarea atitudinii individual-diferențiate în procesul instructiv-educativ, ce **va permite fiecărui elev să se manifeste în modul cel mai activ la crearea produselor muzicale, să se simtă persoane inițiate în domeniu și ca urmare – persoane interesate de domeniul muzical-artistic.**

Principiului de diferențiere trebuie să fie supuse atât activitățile, cât și elevii, unde primele, fiind cu același conținut, dar diferite după gradul complexității sunt adresate elevilor de diverse niveluri de dezvoltare a aptitudinilor muzicale. Complicarea și diferențierea activităților au loc în dependență de tipul activității muzical-creative, corelarea dintre cunoscutele și necunoscutele în condițiile activității, cerințele activităților, forma de organizare a activității elevilor (independentă, de grup, cu ajutorul profesorului).

Aplicarea procedurii de complicare treptată a activităților va avea un efect pozitiv în dinamica dezvoltării interesului elevilor pentru muzică, deoarece permanent va introduce în activitate elemente noi, va permite elevilor să consolida capacitățile și deprinderile, conștientizând, totodată această consolidare.

Examinarea structurii procesului de soluționare a problemei demonstrează cât de important rămâne a fi rolul înțelegerii conținutului activității, elucidării condiției activității, constituind primul pas în calea de soluționare cu succes a problemei.

Deoarece activitățile de creație conțin o noutate anumită, înțelegerea va reprezenta un proces constituit dintr-un șir de operații intermediare ale gândirii, acțiuni speciale, orientate spre succesul înțelegerii ca o conștientizare a faptului că problema dată, condiția problemei este înțeleasă de către elev.

Mai întâi, are loc familiarizarea, în linii mari cu condiția problemei. Aici elevul prinde sensul cuvintelor, sensul general al activității, decide pentru sine dacă ea e cunoscută, dacă a rezolvat sau nu în trecut probleme de acest fel. În urma unei asemenea evaluări la elevi se creează o anumită orientare în conținutul problemei, care la unii poartă un caracter destul de exprimat, iar la alții se reduce doar la o senzație cum că în problema dată pentru ei există ceva cunoscut.

La această micro-etapă, e destul de important ***a releva gradul orientării elevilor în „spațiul” activităților propuse***, ceea ce prezintă unul dintre obiectivele etapei. Pentru atingerea obiectivului în cauză este oportun a recurge la metoda conversației, special organizată, unde în calitate de criterii ale înțelegerii, servesc expunerile, comentariile elevilor.

În continuare, obiectul preocupării va constitui asigurarea unei ***înțelegeri complete și adecvate a conținutului și condiției activităților*** de către elevi. După cum am menționat, activitățile creative propuse trebuie să conțină un element al noului, iar prin urmare – o informație nouă, necunoscută elevilor, care, fiind semnificativă pentru soluționarea problemei, neapărat cere a fi conștientizată.

Asemenea conștientizare are loc datorită procedurii la suprapunere a noului cu cunoștințele însușite anterior. Efectul înțelegerii, conform esenței sale psihologice, se atinge în cazul când elevul dispune de etaloane/modelele, propuse de profesor, ce au o analogie cu produsele creative even-

tuale. Ca rezultat al efectuării tuturor operațiilor enunțate, are loc înțelegerea de către elev a obiectivului/activității propuse.

De la înțelegerea activităților, are loc trecerea la **formarea ideii de creație**. În cadrul etapei date pot fi evidențiate convențional două stadii și respectiv două obiective. Primul se reduce la apariția la elev a ideii și **stabilirea imaginii muzicale principale**. Aici are loc reformularea condiției problemei și racordarea datelor suplimentare din experiența muzicală a elevului.

Formularea unei anumite probleme ascunse în conținutul activității contribuie la apariția involuntară în imaginația elevilor a asociațiilor, imaginilor anumite. Deseori la stadiul nașterii ideii la elev apar imagini auditive inițiale, care nu totdeauna sunt însoțite de o conștientizare clară. Din atare imagini muzicale trebuie selectată imaginea principală, care va servi ca temelie nemijlocită pentru realizarea ideii creative. Pentru selectarea de către elev a imaginii principale, reieșind din esența ei asociativă, va fi oportun a recurge la utilizarea stimulilor (modelelor) din literatură sau arte plastice și la analiza lor artistică. Imaginea principală deocamdată este destul de vagă, însă, pe parcurs ea se precizează, ce face posibilă **proiectarea căilor de creare** a acesteia, privite de către noi ca stadiul doi al etapei de formare a ideii creative.

Remarcăm că o asemenea proiectare poate fi desfășurată doar în cazul compunerii și nu improvizării muzicale, deoarece ultima poartă un caracter prompt.

După cum am menționat anterior, desfășurarea activității de creație muzicală (compunere, improvizare) a elevilor e oportun de a desfășura în baza sistemului de intonații muzicale. În această ordine de idei, proiectarea căilor de creare a imaginilor solicitate de către elevi va decurge prin intermediul selectării variantelor de intonații, fiind însoțită de apelarea la modele veritabile din tezaurul artei muzicale.

După ce elevii își expun propunerile, e nevoie a le supune analizei cu scopul de a exclude variantele nereușite și de a selecta cele reușite. Găsirea căilor optime de întruchipare a imaginii trasate pe parcurs se prezintă ca idee creativă formată.

Etapa de încheiere și de importanță majoră a procesului de creație muzicală o constituie **realizarea propriu-zisă a activităților de creație muzical-artistică**, vizând *afirmarea personalității elevului prin intermediul produselor creative proprii*.

Realizarea activităților muzical-creative va avea un efect considerabil în vederea stimulării interesului elevilor pentru muzică datorită faptului că pe parcursul etapelor precedente au fost create toate premisele necesare pentru *manifestarea cu succes a potențialului elevilor de receptare – interpretare – creare a muzicii în cadrul orelor de educație muzicală*.

La etapa de realizare propriu-zisă a activităților creative e necesar a varia formele de organizare a activității elevilor (*independentă, în grup, cu ajutorul profesorului*). Alegerea unei sau altei forme depinde de nivelul de dezvoltare a elevilor, tipul și complexitatea activităților. Astfel, elevii cu un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale la stadiul inițial de antrenare în activitatea de creație au nevoie de ajutorul parțial al profesorului. Pe măsura acumulării experienței creative, elevii treptat sunt încadrați în realizarea individuală sau în grup a activităților.

Elevii cu un nivel mediu de dezvoltare, deși sunt capabili a participa în mod independent la activitate, în unele cazuri, necesită un ajutor secvențial al profesorului. Elevii cu un nivel înalt de dezvoltare a aptitudinilor, evident, tind spre manifestarea creativă independentă sau în colaborare cu colegii.

Menționând pertinenta prezenței ajutorului din partea profesorului, totuși subliniem semnificația predominării formelor de muncă independentă a elevilor, care contribuie la dezvoltarea efectivă a laturii **emotiv-volitivă** a activității muzicale și respectiv a **interesului**.

La această etapă, deopotrivă cu **autoevaluarea și evaluarea reciprocă**, este important a crea **situații de succes**, fiindcă rezultatele activității elevilor nu trebuie să rămână în afara atenției celor din jur. Desfășurarea eficientă a activității independente a elevilor va influența favorabil asupra interesului, deoarece ea provoacă trăiri emotive pozitive semnificative pentru personalitate. Ultimele, la rândul lor, intensifică decurgerea proceselor de gândire și mobilizează voința spre înfruntarea dificultăților.

E necesar a remarca că în condițiile procesului educațional activitatea de creație muzical-artistică cere să fie aplicată în mod flexibil. Spre exemplu, la un stadiu anumit de antrenare a elevilor în procesul de creație muzicală poate fi exclusă una sau altă etapă a acestuia, bineînțeles, în afara de

realizarea propriu-zisă a activităților/obiectivelor de creație. Asemenea excludere va depinde de volumul experienței creative individuale a elevilor.

În conformitate cu curriculumul educației muzicale, particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor este oportun a diviza activitățile/obiectivele în patru blocuri, unde fiecare corespunde unei anumite forme de activitate de creație muzicală. Obiectivul major al divizării activităților în blocuri constă în asigurarea atitudinii diferențiate față de elevi, convențional repartizați la trei grupe, conform nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, ce le va permite să se manifeste în modul cât mai activ și reușit în procesul de realizare a activităților de creație, îndeplinind necesitățile și înclinațiile lor muzicale.

Reieșind din aceea că un factor important în dezvoltarea și menținerea interesului îl constituie elementul noului în conținutul activităților, la baza elaborării lor se situează principiul complicării, realizat pe mai multe direcții.

Mai întâi de toate, complicarea sarcinilor/activităților are loc în decursul tuturor blocurilor de activități, în funcție de conținutul și caracterul acestora. Astfel, **primul bloc** prevede antrenarea elevilor în *activitatea de improvizare melodică în mod vocal*; **al doilea bloc** – *improvizare melodicoritmică cu ajutorul instrumentelor muzicale*; **al treilea bloc** de activități este consacrat *improvizării melodiilor și ritmurilor în baza eșafodajului armonic*, în mod vocal sau instrumental, **și blocul al patrulea** – *compunerii melodiilor în baza imaginilor propuse* (din literatură sau arte plastice).

Următoarea direcție de complicare a activităților are drept scop asigurarea atitudinii cât mai individualizate față de elevi și se efectuează în interiorul (în cadrul) fiecărui bloc. Diferențierea de acest ordin se realizează în funcție de:

- 1) caracterul cerințelor activității de creație;
- 2) volumul datelor inițiale;
- 3) forma de organizare a procesului de realizare a activităților muzical-creative (individuală, de grup, cu ajutorul profesorului).

În continuare, ne vom referi la unele exemple de complicare a tipurilor de activități nominalizate. Așadar, în conformitate cu primul criteriu (caracterul cerințelor activității de creație) pentru activitatea de improvizare melodică vocală elevilor cu diferit grad de dezvoltare sunt propuse următoarele activități/obiective:

- a improviza o intonație-frază (pentru nivelul scăzut);
- a improviza o intonație-propoziție (pentru nivelul mediu);
- a improviza o melodie într-o formă anumită (pentru nivelul avansat).

În conformitate cu al doilea criteriu (volumul datelor inițiale), activitățile/obiectivele prezentate anterior sunt însoțite de date suplimentare:

- pentru nivelul scăzut se propune un anumit ritm, o funcție armonică de bază și un stimul literar;
- pentru nivelul mediu – un anumit ritm și un stimul din arta plastică;
- pentru nivelul avansat – doar un stimul din literatură sau arta plastică.

Varierea formelor de organizare a muncii elevilor depinde de mai mulți factori, în special de:

- nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale;
- tipul activităților muzical-creative practicate.

Prin urmare, elevii care dețin un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale participă la realizarea activităților creative în colaborare cu profesorul. Pentru nivelul mediu sunt frecvent utilizate formele independentă și de grup, totodată, în unele cazuri este justificată recurgerea la ajutorul parțial al profesorului. Elevii cu un nivel avansat de dezvoltare, de regulă, sunt în stare să realizeze temele de creație atât în grup, cât și în mod individual.

Referitor la varierea formelor de organizare a muncii elevilor în funcție de tipurile activităților de creație muzical-artistică, menționăm că prioritară rămâne a fi forma individuală și cea de grup. De exemplu, improvizarile melodice cu ajutorul instrumentelor muzicale sau în baza eșafodajului armonic se efectuează în grup, în timp ce improvizarile melodiilor în mod vocal se realizează individual.

Un loc important în procesul stimulării interesului îi revine aspectului de autoevaluare și evaluare reciprocă a elevilor. Procesul de creație organizat în conformitate cu propunerile lansate creează premise favorabile pentru *manifestarea reușită a elevilor*, conștientizarea căreia are loc datorită

recurgerii la situații de evaluare, ce, în ultimă instanță *stimulează motivația pozitivă a elevilor de contactare cu domeniul muzical-artistic*. Formarea deprinderilor de autoevaluare și evaluare reciprocă *plasează elevul pe poziția subiectului activ și interesat de procesul instructiv-educativ*.

Un alt moment important în pasionarea elevilor cu muzica prin intermediul creativității îl constituie apelarea, cu precădere la organizarea muncii elevilor în grup. De asemenea, blocurile de activități propuse elevilor trebuie marcate de avansarea treptată a gradului de complexitate, ceea ce realizează funcția formativă a acestora.

Bibliografie:

1. BABII V., 20015, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”.
2. BABII V., 2010, *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”.
3. CIOFU I., 1978, *Senzorialitate. Emoție. Diferențe individuale/* I. Ciofu, M. Golu, C. Voicu, București, Editura Academiei R. S. R.
4. CRISTEA S., 1994, *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică/* M. Cristea, București, Editura Didactică și Pedagogică.
5. ZISULESCU Șt., 1971, *Aptitudini și talente*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

DIFERENȚIEREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE, A METODOLOGIEI APLICATE ȘI A MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT FOLOSITE DIFFERENTIATION OF TEACHING, THE METHODOLOGY APPLIED AND THE MEANS OF EDUCATION USED

**Lidia Ciolacu, PHD, Theoretical Lyceum
„Vasile Alecsandri”, Balti, Republic of Moldova**

Rezumat. Dimensiunile psihologice analizate consolidează reperele psihopedagogice ale abordării individuale în educație. În contextul activității educative, diferențierea și individualizarea au rol de principiu, normă ce se impune a fi respectată în scopul asigurării condițiilor necesare eficienței învățării. Pornind de la acest principiu, putem elabora o strategie didactică axată pe diferențiere și individualizare, fapt care va permite fiecărui student să parcurgă un demers individualizat al formării profesionale.

Cuvinte-cheie: învățare diferențiată, instruire diferențiată, învățare individualizată, tehnologia de învățare diferențiată, strategii de învățare diferențiată a limbii franceze.

Abstract. Analyzed the psychological dimensions of individual approach strengthens landmarks pedagogical education. In the context of educational activities, differentiation and individualization serve as principle, rule that it must be respected in order to ensure the necessary conditions for learning efficiency. Starting from this principle we can develop a teaching strategy based on differentiation and individualisation, which will allow each student to undergo an individualized approach training.

Keywords: differentiated learning differentiated training, individualized learning, technological model teaching, differentiated learning ways, differentiated learning foreign language curriculum, technology training model of professional competence of differentiated learning, professional language.

Renovarea acțiunii pedagogice în direcția diferențierii instruirii se impune din multiple considerații, dintre care cele referitoare la obiectivele pedagogice ocupă un loc important. Este de înțeles că finalitățile acțiunii de învățare, nivelurile pe care și le propune să le realizeze, devenind categoria fundamentală a teoriei contemporane asupra educației, să exercite funcția sa de reglare a formelor, a metodelor de predare – învățare, de desfășurare a activității didactice. Dacă, odinioară, valorile umane se apreciau în funcție de fondul de cunoștințe acumulate, societatea actuală solicită, în primul rând, spirit de investigație, aptitudinea de a se instrui continuu, capacități creatoare.

În acest context, scopul major al instituției de învățământ constă în a-l învăța pe student cum să se instruiască și să-i cultive nevoia de educație permanentă. De aceea, eficiența acțiunii pedagogice se apreciază tot mai mult în funcție de valoarea ei formativă, de măsura în care studenții și-au format deprinderile de muncă necesare și capacitatea de a le adapta la condiții schimbătoare. Corelat cu obiectivele pedagogice, impactul asupra învățământului actual, în perspectiva instruirii adaptive, se relevă asupra motivației învățării.

În legătură cu aceasta, ca și alți pedagogi, Houssaye [10] explică rezultatele nesatisfăcătoare ale învățământului tradițional prin aceea că procesul de instruire se bazează pe două premise nemăr-

turisite: a) studentul învață pentru a evita o serie de neplăceri (note mici, dezaprobarea profesorului și a familiei, etc.), b) profesorul este factorul hotărâtor, cel care asigură „mișcarea” studentului, acesta fiind un simplu receptor de cunoștințe. Asociind la această constatare datele psihologiei referitoare la capacitatea de dezvoltare psihică a studenților, îndeosebi ideea lui Bruner, potrivit căreia problema pedagogică ce se pune în legătură cu asimilarea unui conținut, nu este dacă studentul poate sau nu să-l învețe, ci aceea a modului în care trebuie să se desfășoare acest proces; se ajunge la concluzia că învățarea trebuie să pornească de la însușirile proprii studentului [1].

Sarcina principală a activității didactice constă în crearea unor condiții care să contribuie în cea mai mare măsură la o învățare eficientă din partea fiecărui student. Pentru aceasta este necesar ca învățarea să nu fie întemeiată pe motivări exterioare, ci să se desfășoare sub impulsuri interioare, factorul hotărâtor de stimulare constituindu-l însăși activitatea de învățare, modul în care aceasta este organizată și se desfășoară. Unele mutații produse chiar în evoluția sistemelor didactice reclamă cu necesitate o instruire diversificată și diferențiată.

Reforma învățământului pune în termeni noi problema adaptării activității didactice în conținut, forme de organizare, metode la capacitățile studenților, determinată de inegala aptitudine a tinerilor de a satisface exigențele de învățare în același grad. Diversitatea posibilităților studenților, determinată de mulți factori – dispozițiile native, influența mediului socio-cultural, instruirea dobândită pe trepte anterioare de învățământ etc., nu este proprie doar primei perioade de școlaritate, ea apărând mai evidentă pe următoarele trepte ale sistemului educativ.

Tratarea identică a unor situații diferențiate ar duce la adâncirea inegalităților dintre studenți și nu ar oferi condiții favorabile pentru reușita tuturor studenților. Ca urmare, deosebirilor privind capacitățile studenților trebuie să le corespundă o diferențiere a activităților didactice. În cadrul unui proces de instruire diferențiat studenții nu mai sunt supuși, în bloc, aceluiași cerințe, ci se poate opera o selectare a volumului și gradului de complexitate a cunoștințelor, a metodelor utilizate, în concordanță cu grupuri de interese și capacități.

În anul 1978, în lucrarea *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, I. T. Radu propune adaptarea activităților de învățare la posibilitățile diferite ale studenților, la capacitatea de înțelegere și la ritmul propriu de lucru (al grupului sau individual) [5, p. 184].

Principiul de bază este că nu există studenți buni și studenți slabi, ci există studenți buni la lucruri diferite. În 1985 Howard Gardner elaborează Teoria inteligențelor multiple: inteligența nu este considerată o însușire pusă în lumină prin teste standard, ci capacitatea de a rezolva probleme și de a realiza produse în situații concrete de viață; există inteligențe diferite și individuale care conduc la modalități diverse de cunoaștere, înțelegere și învățare [9, p. 106].

Diferențierea în activitatea educațională include două perspective:

- perspectiva negativă („diferența” reflectă un statut mai scăzut, mai puțină valoare, perpetuează inegalitățile și tratamentul inechitabil),
- perspectiva pozitivă (recunoașterea individualității, a necesităților și intereselor individuale).

Atât recunoașterea, cât și nerecunoașterea diferențelor pot produce, prin exagerare, consecințe negative, dacă ne referim la tinerii cu dizabilități:

- dacă le recunoaștem, se poate ajunge la studierea diferită, separată, la stigmatizare, la devalorizare;
- dacă nu le recunoaștem, poate apărea o studiere inadecvată.

P. Perrenoud definește diferențierea în educație ca o organizare a activității „în așa fel încât fiecare student să fie constant sau cât mai frecvent confruntat cu situațiile didactice cele mai productive pentru el” [11, p. 18]. Tratarea diferențiată se poate realiza prin:

- Curriculum diferențiat (trunchi comun, extindere, aprofundare);
- organizarea grupului eterogen în grupuri de studenți pe niveluri (minim, mediu, maxim), în funcție de progres, pe discipline de studiu;
- organizarea activității pe centre de învățare (aplicație la teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner);
- organizarea și desfășurarea activității pe grupuri, în funcție de tempoul de învățare;
- diferențierea temelor pentru acasă [9, p. 85].

În ceea ce privește definiția individualizării, Thomas Kral afirmă că individualizarea presupune „predarea unui singur student, învățarea de acasă, învățarea individuală și autonomia, deoarece acestea toate accentuează studentul ca individ” [15, p. 207].

Penny Ur definește individualizarea ca o „învățare individuală care implică o tentativă serioasă de a oferi posibilități diferite studenților în sală și de a plasa o proporție mai mare a responsabilității pe umerii studenților” [16, p. 367].

Inge Unt consideră individualizarea ca „respectarea particularităților individuale ale studenților în procesul de învățământ, organizat sub orice formă, indiferent de particularitățile luate în considerare sau de ponderea acestora” [8, p. 190].

Cu toate că de multe ori concepțiile și tehnicile diferențierii studiilor sunt prezentate ca fiind aceleași cu ceea ce s-a numit de mult timp individualizarea învățământului, provocând o oarecare ambiguitate, cele două concepte se raportează la aspecte diferite, deși corelate. Astfel, individualizarea, concept folosit cu o frecvență mare în lucrările de specialitate, constituie acțiunea de adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale studenților. Deși nu sunt excluse unele posibilități de ordonare a conținutului instruirii sau mai degrabă de asimilare a unui anumit conținut în ritmuri diferite – individuale – totuși procesul de individualizare a activității pedagogice privește îndeosebi tehnologia didactică, tratarea adecvată a unor studenți în desfășurarea orelor, nuanțarea lucrărilor de muncă independentă în sală și pentru acasă, precum și o modalitate adecvată de prezentare a conținutului, în concordanță cu particularitățile însușirii acestuia de către unii studenți.

Diferențierea studiilor implică însă un proces mult mai complex, care se extinde asupra tuturor laturilor activității didactice: structura sistemului de învățământ, stabilirea obiectivelor pedagogice și determinarea conținutului învățământului, formele de organizare a activității, mijloacele de învățământ etc. Diferențierea are, deci, o sferă mai largă, mai cuprinzătoare.

Ca și C. Freinet, H. Holec dezvoltă aceleași idei, determinând individualizarea studentului drept capacitatea de a dirija activitatea didactică cu responsabilitate, în urma căreia studentul independent fixează scopurile învățării, conținutul ei și strategiile și singur își alege metodele și tehnicile necesare la studierea unei limbi străine, cât și își apreciază obiectiv lucrul efectuat [Apud 14, p. 29-30].

Cercetătoarea Г. М. Бурденюк consideră că subiectul trebuie să dorească să învețe de sine stătător și de aici va depinde rezultatul învățării lui. Iar dirijarea învățării individuale depinde de aptitudinile subiectului de a efectua activitatea de comunicare fără ajutorul din afară [7, p. 5-12].

De aceeași părere este și cercetătorul D. Patrașcu, care menționează că studentul, ca subiect al propriei sale activități, trebuie să posede deprinderi de muncă de sine stătătoare. Iar calea cea mai favorabilă de formare a deprinderilor acestea constă în dirijarea activității de sine stătătoare a studenților în procesul instruirii și muncii [3, p. 184-186].

Tratarea individuală înseamnă dirijarea informației sau a mesajului în funcție de evantaiul trăsăturilor de personalitate în scopul obținerii unui efect mai bun. Mai semnificative sunt cele ce se referă la inteligență și aptitudini, trăsături de caracter, interese și aspirații, atitudini. Tratarea individuală nu este posibilă fără cunoașterea acestui evantai de trăsături integrate într-un tot întreg în personalitatea studentului.

Este sigur că nu există doi studenți la fel. Fiecare își are individualitatea sa deosebită. Cunoașterea acestei individualități este una din condițiile esențiale, atât pentru reușita deplină a instruirii și educației – care trebuie adaptate pe cât e posibil fiecărei individualități – cât și pentru viitoarea îndrumare a tinerilor spre activitățile pe care le pot îndeplini cu mai mare profit pentru societate.

Analiza epistemologică și logică efectuată permite să înglobăm conceptele învățării individualizate în configurația concepției învățării diferențiate. În acest context, putem deduce că învățarea diferențiată este procesul de achiziționare a experienței cognitive noi și de formare a competențelor individului, pentru a obține performanțe de sine stătător. Învățarea diferențiată este un proces activ, bine organizat, decurge atât în mod individual cât și în grup, unde fiecare decide asupra procedeelelor de muncă, apreciază rezultatele obținute și este responsabil de realizarea sarcinilor asumate.

De câteva decenii studiul individualității a început să constituie fundamentul tuturor doctrinelor pedagogice, cu toate că această problemă este în atenția educatorilor de sute de ani.

Dintre definițiile care se referă la statistica individualității unele sunt date din punct de vedere al distincției, al deosebirii ei de tot ce o înconjoară.

Astfel, după Ph. Gugler: prin individualitate înțelegem singularitate, iar, după Herbart, individualitatea este un fenomen psihologic.

Savanții, care au tratat studiul individualității o definesc diferit. Individualitatea este deci o abatere de la „tipul”-om și e bazată pe energia și calitatea dispozițiilor și a capacităților.

Individualitatea, care nu poate fi prinsă în noțiunile logice tradiționale, din unele puncte de vedere, este într-adevăr raționabilă, dar, în esența sa, cea mai adâncă nu poate fi explicată. Ea trebuie înțeleasă ca ființă individuală, nesupusă principiului identității.

Personalitatea conferă omului identitate proprie, nonrepetitivă, unicitate, expresie a unei anume îmbinări a variabilelor sale interne, unele dintre acestea impunându-se cu o intensitate mai puternică în structura de ansamblu a acestui construct uman.

Al. Roșca susține că: „**personalitatea** reprezintă îmbinarea unitară nonrepetitivă a însușirilor psihice care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită” [6, p. 466].

L. Davidoff definește „**personalitatea** ca un construct sumativ care include gânduri, motive, emoții, interese, abilități etc.” sau, altfel spus, un ansamblu de „modalități relativ consistente și durabile de percepere, gândire, simțire și comportare care conferă omului o identitate proprie” [13, p. 443].

Toate acestea imprimă procesului de învățare un caracter individual. Mecanismele generale ale acestui proces se nuanțează de la un student la altul.

V. Pavelcu susține că fiecare om, „în același timp, seamănă cu toți, seamănă cu unii și nu seamănă cu nimeni”. Personalitatea include din punct de vedere al structurii sale variabile generale, ti-pologice și individuale, dispuse însă într-o constelație unică [4, p. 13].

Fiecare individ constituie o personalitate, care se structurează și se construiește în ritmuri diferite pe tot parcursul existenței sale.

Distingem câteva dimensiuni psihologice de formare a personalității: inteligența, potențialul creativ, temperamentul, memoria etc.

De foarte multe generații oamenii de știință își pun întrebări referitoare la contribuția factorilor ereditari și de mediu în determinarea inteligenței individului.

Dacă inteligența ar avea o bază genetică exclusivă ar trebui să demonstrăm similitudinile între testele de scor pentru inteligență la două persoane care sunt similare din punct de vedere biologic.

Factorii de mediu, de exemplu educația compensatoare, nu par să modifice considerabil coeficientul de inteligență.

Este însă dovedit că potențialul genetic se poate realiza optim în condiții favorabile de mediu, dar condițiile de mediu nu pot crea un potențial care nu este predeterminat genetic.

Omul este o ființă unică, adevăr susținut de filosofi, psihologi și pedagogi ca T. Hobbes, G. Leibniz, J. J. Rousseau, F. Froebel ori F. Nitzche, Max Stirner, S. Kierkegaard și J. Dewey, a determinat apariția unui tip distinct de abordare în filosofia educației: pedagogia existențială. J. Dewey a denotat că nucleul de coerență al acestei direcții de abordare a educației și, implicit, a umanului, rezistă tocmai în centrarea pe specificitatea individuală, pe aspirațiile, interesele, nevoile celui ce se educă [2, p. 254].

În același timp, însă, paradigma educațională contemporană promovează echilibrul între luarea în considerare a unicității ființei, pe de o parte, și, pe de alta, a conceperii umanului ca o abstracție, ca o esență pură: pedagogia esenței. Fără a se exclude una pe alta, pedagogia esenței și pedagogia existențială coexistă, reprezentând demersuri complementare.

Idealul educațional care a orientat, de altfel, elaborarea planurilor-cadru de învățământ presupune „formarea tinerilor pentru viață într-o societate democratică, bazată pe valorile de independență, responsabilitate, creativitate, acceptare a diferențelor, comunicare” [17].

În domeniul educației, diversificarea la nivel de sistem înseamnă proiectarea unor profiluri și specializări, dar și organizările nonformale ale educației (cercuri științifice, cenacluri, cluburi, asociații) capabile să ofere un cadru de promovare a unor talente și creare a unor posibilități speciale ale copiilor și tinerilor, oferte educaționale bogate, complexe, deschise. Diversificarea procesului educa-tiv se axează pe structuri deschise, programe școlare flexibile, manuale alternative, mijloace audio-vizuale, suporturi de curs cât mai variate.

Dacă diversificarea procesului educativ conturează premisele structurale ale diferențierii, se poate afirma că „diferențierea instruirii creează premisele funcționale necesare pentru valorificarea / diversificarea instruirii” [17].

Diferențierea instruirii este, de fapt, o diversificare în însăși organizarea și în procesul de învățământ propriu-zis, în funcție de particularitățile individuale și de vârstă ale tinerilor și de particularitățile mediului socio-cultural.

Diversificarea realizată la nivelul proiectării curriculare rezidă în repartizarea materialului de studiu pe module, modularea timpului (orare centrate, globale, orar flexibil de pe o săptămână pe alta sau de la un semestru la altul etc.) Raționamentele multiple, complexitatea modurilor de gândire, converg către rezultate plauzibile prin strategii educative diferențiate.

Diferențele de dotare intelectuală de ritm și de stil de învățare, de volum al cunoștințelor și de profunzime a înțelegerii sunt ușor constatabile și cei care instruiesc trebuie să le ia în seamă, dacă doresc ca cei instruiți să reușească în atingerea obiectivelor instruirii. Nivelul aptitudinal și cel al motivației învățării, implicarea afectivă, voința și caracterul intervin ca elemente hotărâtoare în condiționarea reușitei individuale. Pentru a găsi întotdeauna soluții profitabile în situații critice, ori doar curente, profesorul trebuie să pornească de la următoarele câteva idei ce trebuie respectate ca cerințe-cadru ale acțiunii educaționale: dreptul de a fi diferit sau dreptul la diversitate este un drept fundamental al omului; potențialul individual trebuie valorificat maximal; asigurarea egalității de șanse la educație presupune recunoașterea și respectarea diferențelor de capacitate înăscută și dobândită; adaptarea școlii la posibilitățile aptitudinale, nevoile, problemele ori interesele de cunoaștere ale studenților este o necesitate a educației pentru toți, a educației pentru fiecare.

Șansele egale prin instruire înseamnă atât adaptarea conținutului, metodelor ori ritmului activității la posibilitățile studenților, cât și simularea dezvoltării fiecărui student, solicitările depășind rațional posibilitățile actuale ale studentului și determinând la autodepășire.

Pentru Galina Przemyschi, autoarea unei lucrări dedicate acestei probleme, pedagogia diferențiată poate fi definită ca o pedagogie individualizată, care recunoaște studentul ca o persoană având reprezentările sale proprii ale situației de formare; o pedagogie variată care propune un evantai de demersuri, opunându-se astfel „mitului identitar” al uniformității, al falsei democrații, conform căreia toți trebuie să muncească în același ritm, în aceeași durată și urmând aceeași itinerarii. O asemenea pedagogie se constituie ca fundament teoretic și practic al luptei cu eșecul, cu orice formă de excludere” [18, p. 120].

Scopul educației diferențiate este desăvârșirea ființei umane ca atare, iar dezvoltarea umană poate fi considerată ca un proces de lărgire a posibilităților de opțiune a oamenilor. Diversificarea la nivel de învățământ trebuie să urmeze acest deziderat.

Pedagogia contemporană caută reperele metodologice și de conținut ale unei educații pe măsură, atât la nivel de sistem macrostructural, cât și la nivel microstructural, al formelor de grupare a studenților. Există grupe speciale care se constituie atât pentru studenții capabili de performanță superioară, cât și pentru cei cu ritm lent de asimilare, ori cu nevoi speciale. Ion T. Radu, specialist român în fundamentarea teoretică și practică a instruirii diferențiate, consideră că egalizarea șanselor de succes presupune efortul convergent al educatorilor pentru a oferi „fiecăruia după capacități pentru a obține cât mai mult posibil din partea tuturor” [5, p. 146].

Diagnosticul instrucțional precis, „diagnosticul pedagogic formativ”, precede actul diferențierii în sine și îl privește pe cel care se instruieste prin prisma acțiunilor ce trebuie întreprinse, prin raportarea la potențialul existent, la evoluțiile probabile și la structurile deficitare. Este necesară, deci, o abordare globală, unitară, a personalității studentului.

Inteligența joacă un rol însemnat în obținerea succeselor sociale și a performanțelor educaționale. Ea contribuie la crearea unei imagini favorabile despre sine. Încercări de măsurare a inteligenței s-au făcut de mai multă vreme, Alfred Binet introducând noțiunea de IQ.

R. Gardner vorbește în anul 1983 de mai multe **tipuri de inteligență**, pe care le grupează astfel: inteligența lingvistică; inteligența muzicală; inteligența logic-matematică; inteligența spațială; inteligența kinestezică; inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală [9, p. 130].

După cum se poate observa, fiecare din aceste „tipuri de inteligență” acoperă un anumit domeniu de activitate, iar buna cunoaștere a tipurilor de inteligență poate fi folosită pentru elaborarea unei strategii educaționale diferențiate.

Creativitatea se află în strânsă legătură cu inteligența, dar nu se reduce la ea. Conceptul de creativitate nu este pe deplin elucidat.

Fiecare student dispune de un potențial propriu de creativitate care, în condiții favorabile, se actualizează în procesul învățării, generând diferențe individuale în calitatea performanțelor obținute. Ceea ce se dobândește prin învățarea creatoare are șanse mai mari de a se întipări și de a deveni operațional, prin transfer, în alte situații de învățare.

Ca formațiune psihologică creativitatea este proprie tuturor tinerilor, în limitele dezvoltării normale. Pe măsura dezvoltării ontogenetice se conturează treptat, conducând astfel la diferențierea și individualizarea personalităților creatoare, fiecare dispunând de o dominantă specifică în funcție de ponderea și modul în care se corelează factorii implicați în această constelație, de experiența acumulată și de contextul social și climatul psihosocial în care se manifestă.

Este recunoscut faptul că apariția aptitudinilor diferă de la individ la individ și în funcție de momentul când se produce de-a lungul evoluției sale ontogenetice. Fenomenul nu se declanșează în mod spontan, de la sine. Este indispensabilă stimularea din exterior. Diversificarea stimulilor prin extinderea registrului informațional constituie un factor propulsor din acest punct de vedere.

Studenții reacționează la situațiile de instruire/învățare în diferite modalități. În termen de reacție emoțională la învățare, anxietatea joacă un rol foarte important, deoarece ea presupune o anumită grijă față de o anumită activitate.

H. D. Brown definește anxietatea ca o stare de teamă vagă. Orice exercițiu sau sarcină pot fi urmate de o asemenea stare de anxietate, care cauzează îndoieli și nesiguranță în ceea ce privește procesul de asimilare a materialului studiat [12, p. 134].

În procesul didactic anxietatea se manifestă prin: teama de a comunica, care apare din incapacitatea studentului de a-și exprima adecvat gândurile și ideile; frica de evaluare socială negativă, care apare din necesitatea studentului de a lăsa o impresie pozitivă asupra altora; neliniștea generată de testarea cunoștințelor.

Deși suntem predispuși să considerăm anxietatea un factor negativ, ceva ce trebuie evitat, ea servește drept imbold ca studentul să depună eforturi mari în asimilarea materialului și este considerată uneori cheia succesului în procesul de învățare.

O altă tipologie psihologică este cea care se întemeiază pe **dimensiunea introversiune-extraversiune**. Criteriul pe care se întemeiază această tipologie este orientarea predominantă spre lumea externă (extravertiții) sau spre lumea internă (introvertiții).

Starea de **extroversiune** presupune o sursă mare de energie, acțiune, atenție dispersată. Tipul extrovertit este o fire expansivă, dornic de afirmare, preferă activitățile practice, acționează sub impulsul momentului, își stăpânește mai greu emoțiile și sentimentele, se simte mai bine printre lucruri etc.

Starea de **introversiune** presupune un mediu intim, contact cu un număr mic de oameni, studiu individual. Tipul introvertit este o fire retrasă, distantă, închisă în sine, rezervată, înclinată spre meditație, reacționează mai curând cerebral decât muscular, se simte mai bine în anturajul cărților, își controlează stările afective, acționează ordonat și calculat etc.

Se consideră că studenții extroverți „au mai mult succes” decât cei introverți, deoarece ei sunt mai disponibili să experimenteze și să-și asume un risc în învățarea limbii străine, să comunice în limba străină astfel practicând-o.

Dimensiunile psihologice analizate consolidează reperele psihopedagogice ale abordării individuale în educație. În contextul activității educative, diferențierea și individualizarea au rol de principiu, normă ce se impune a fi respectată în scopul asigurării condițiilor necesare eficienței învățării. Pornind de la acest principiu putem elabora o strategie didactică axată pe diferențiere și individualizare, fapt care va permite fiecărui student să parcurgă un demers individualizat al formării profesionale. Această abordare este susținută și de tendința de sporire a funcționalității achizițiilor academice, axarea învățării pe formare de competențe, or competențele se formează și se manifestă prin implicarea în activitate a persoanei și în baza suportului atitudinal-afectiv propriu. Cunoașterea și valorificarea reperelor psihologice, în acest scop, este o necesitate.

Bibliografie:

1. BRUNER J. S., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. DEWEY J., 1972, *Democrație și educație: O introducere în filosofia educației*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. PATRAȘCU D., 1970, *Tehnologii educaționale*, Chișinău: Tipografia Centrală.
4. PAVELCU V., 1970, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
5. RADU I., 1978, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*. București: Editura Didactică și pedagogică.
6. ROȘCA AL. (red.), 1974, *Psihologie generală*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
7. БУРДЕНЮК Г., 1988, *Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам*, Кишинэу: Штиинца.
8. УНТ И., 1990, *Индивидуализация и дифференциация обучения*, Москва, Педагогика.
9. GARDNER H., 1996, *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Édition Retz, collection Psychologie.
10. HOUSSAYE J., 1993, *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Éditions ESF, Paris.
11. PERRENOUD PH., 1991, *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages*. În: WEISS, J.L'évaluation: problème de communication, Cousset.
12. BROWN H., 1987, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Toledo N. J.: Prentice Hall.
13. DAVIDOFF L., 1987, *Introduction to Psychology*, New York, Vintage Books.
14. HOLEC H., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
15. KRAL T., 1989, *Teacher Development*, English Teaching Forum, nr. 2, 1989. p. 207.
16. UR P. A., 1996, *Course in Language Teaching*, Cambridge: CambridgeUniversity Press.
17. *Declarație comună a Miniștrilor Educației din Europa Convenită la Bologna*, 19 iunie 1999. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-pr-bologna-oth-rmn-t02.pdf (vizitat 21.10.2010).
18. PRZESMYCKI H., 2000, *La pédagogie différenciée*, Paris: Hachette Education, 2000. 160 p. <http://www.acsq.qc.ca/différenciation/auteurs/auteur1.asp?A=12> (vizitat 8.02.2011).

ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ BASIC PRINCIPLES OF VOCAL ENSEMBLE LEADER TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL MUSICAL EDUCATION

**Hu Manley, PhD student of the Art institute of National
Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine**

Abstract. The article outlines the basic principles of the choir leader training in higher educational musical education. Described the specifics of training the head vocal ensemble in higher musical and pedagogical education. Singled means of implementing the basic principles of the choir leader training for productive work with students.

Keywords: principles, training the head vocal ensemble, musical and pedagogical higher education, improving the training of future teachers of music.

Анотація. У статті окреслені основні принципи підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти. Охарактеризована специфіка підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти. Виокремлені засоби реалізації основних принципів підготовки керівника вокального ансамблю до продуктивної роботи зі школярами.

Ключові слова: принципи, підготовка керівника вокального ансамблю, вища музично-педагогічна освіта, удосконалення підготовки майбутніх учителів музики.

Изменение социальных и образовательных приоритетов нашего государства, ориентация ее на вхождение в общеевропейское пространство обуславливают переосмысления концептуальных подходов к подготовке будущих учителей музыки как руководителей творческих вокальных коллективов в системе многоуровневого образования. С этой позиции отдельного рассмотрения требует вопрос о соблюдении принципов обучения, поскольку он является фундаментальным для образовательной сферы, что в немалой степени влияет на ее эффективность. Основными требованиями к продуктивному выполнению деятельности учителя музыки явля-

ется внедрение принципов, определяющих содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии целями и закономерностями художественного образования.

Следует отметить, что большинство принципов имеют широкое обобщающее значение, поэтому в теории и практике музыкальной педагогики проходит процесс постоянных поисков и уточнения принципиальных положений, которые, по определению О.Рудницкой, могут направлять деятельность педагога в конкретных учебно-воспитательных ситуациях, то есть выполнять роль своеобразной алгоритмической установки. С позиций «нового педагогического мышления целесообразным вариантом таких положений можно считать: принцип завершения учебных действий воспитательными в педагогическом взаимодействии; принцип разнообразия видов и форм деятельности учащихся в организации педагогического процесса; принцип зависимости развития личностных качеств от созданных педагогических ситуаций; принцип эмоциональной насыщенности учебно-воспитательного процесса; принцип побуждения к творческому самовыражению» [4, 92].

Рассматривая принципы художественного обучения как основные положения, которые охватывают обобщенные закономерности художественно-музыкального обучения и органично связывают отдельные элементы в единую целостную систему, Г. Падалка среди главных определяет следующие:

- «принцип целостности, который ориентирует на достижение целостности учебного процесса и предполагает направленность содержания, всех форм и методов учебной работы на единую цель - личностно-художественное развитие ученика;
- принцип культурного соответствия, который предусматривает такое содержательное наполнение учебного процесса, в результате которого искусство воспринимается учениками как культурная ценность, как достояние развития мировой культуры;
- принцип эстетической направленности, который свидетельствует о направлении учащихся в процессе художественного обучения к постижению, прежде всего, эстетической ценности произведений, восприятия искусства как явления, что содержит огромный потенциал воплощения прекрасного в жизни человека;
- принцип индивидуализации, который означает заботу об обнаружении и сохранении способности к своеобразному, присущего именно этому ученику восприятию искусства, его оценку, развитие способности к выбору и применению уникальных, неповторимых именно для этой личности средств художественного творчества;
- принцип рефлексивности, который направлен на сопоставление ценностей внутренней жизни ученика с морально-мировоззренческими позициями, воспроизведенными в искусстве, соотнесение глубоких переживаний личностного «Я» с художественными оценками автора произведения, сравнение собственных художественных умений с художественными достижениями других [3, 9].

Процессуальный анализ исследуемого феномена позволил конкретизировать и выделить основные принципы художественного образования, которые смогут обеспечивать содержание профессиональной подготовки будущего учителя музыки в контексте овладения профессиональным мастерством на основе постоянного развития национального сознания и социокультурного соответствия будущих учителей музыки, личностно ориентированного подхода к организации музыкально-воспитательного процесса, проектирования будущей практической деятельности.

Анализ научной литературы по вопросам профессиональной подготовки будущего учителя музыки, а также практики музыкального обучения в вузах Украины показал, что значительный потенциал для подготовки будущего учителя музыки к продуктивной работе с школьниками содержит эффективное вокально-ансамблевое обучение студентов институтов искусств педагогических университетов. Анализ научно-теоретических работ позволяет констатировать наличие противоречий между потребностью в формировании готовности студентов к вокально-ансамблевой деятельности в процессе музыкального обучения и недостаточной обоснованностью теоретико-методических основ указанной деятельности; нахождением будущим учителем музыки лично значимых смыслов в ментальной значимости вокально-хорового искусства.

Принцип национальной направленности заключается в том, что национальная основа художественного образования является важным условием социализации студентов, усвоения ими национальной и общечеловеческой культуры. Изучение культурно-исторического развития своего народа, его традиций, мифологии, фольклора является важным условием реализации этого принципа в процессе проектирования учебно-воспитательного процесса направленного на формирование профессионального мастерства будущих учителей. Музыкальная культура, по своей сути является национальной, ведь она основана на таком звуковом мышлении и интонационном построении, которые присущи данной народности [2, 191].

В связи с этим, мотивация нововведений формируется под воздействием не столько внутренних сил учебного процесса, сколько благодаря осознанию сущности внешних факторов, в частности, уровнем и особенностями развития современной художественно-эстетической и психолого-педагогической культуры. Принцип социокультурного соответствия призван нивелировать противоречия между образовательно-профессиональными потребностями студентов и требованиями общества к ним и переменными социальными ситуациями. Этот принцип ориентирует учебно-воспитательный процесс на адаптивные подходы, которые бы позволяли учитывать новые культурологические подходы.

Следует подчеркнуть, что личность будущего учителя развивается не только на основе усвоения им культуры, но и пополняет ее новыми элементами культуры. В связи с этим усвоение культурных ценностей является развитием самого человека и становления его как личности [1, 34]. Принцип социокультурного соответствия определяет соотношение между образованием и культурой, как средой, в которой студент выступает культурным человеком. Это означает, что культурное ядро содержания образования состоит из общечеловеческих, общенациональных и региональных ценностей культуры, а отношение к студенту должно определяться, исходя из понимания его как свободной, целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и самореализации своих творческих задатков и способностей.

Принцип личностно ориентированного подхода к организации музыкально-воспитательного процесса базируется на основе индивидуального подхода к учащимся, что дает возможность каждой личности решать поставленные задачи самостоятельно. Особенно актуальна активизация этого принципа в процессе подготовки будущих учителей музыки к работе с вокальными ансамблями.

Необходимо отметить, что подготовка будущего учителя музыки к работе с вокальным ансамблем включает овладение им основными элементами вокально-ансамблевой звучности. Основой ансамблевого звучания является интонация и строй, динамика, дикция, ансамбль. Овладение основными элементами вокально-ансамблевой звучности в огромной степени зависит от правильного вокального дыхания. По вопросам теории и методики певческого воспитания существует большое количество разнообразной литературы, но она не всегда влияет на практику вокально-хорового процесса. Практика певческого воспитания в значительной степени пользуется устной передачей опыта к ученикам от педагогов, мастеров вокально-хорового искусства. Какого-либо общего метода работы по певческому воспитанию, подобного методу работы с актером К.Станиславского, ни вокально-хоровая практика, ни теория и методика преподавания пока не создали. В истории известны лишь редкие художники (как, например, К. Станиславский, Ф. Шаляпин и другие), которые одновременно творили и наблюдали свое творчество. Ни от писателей, ни от музыкантов, ни от живописцев, ни от певцов, при наличии у них таланта и огромного опыта, не приходится требовать создания общей теории, то есть теоретического осмысления их собственной исполнительской практики. Хотя существует очень много подобных работ, ни одна из них не претендует на роль всеобъемлющего исследования теории певческого воспитания.

В связи с этим, очень важным разделом вокально-ансамблевой подготовки будущих учителей музыки является освещение основных вопросов певческого дыхания – во-первых, в историческом контексте (в рассматриваемой нами вокально-методической литературе), и, во-вторых, в практике (освещение наиболее популярных методов и упражнений для развития пев-

ческого дыхания в вокально-хоровом творчестве). Методическая литература по вопросам певческого искусства, и, в частности, певческого дыхания, обширна, а также подлежат исследованию практические достижения в этой области выдающихся певцов прошлого и современности.

Вопрос певческого дыхания в существующей методической литературе и практической певческой деятельности является очень популярным, к нему часто обращаются, так как он является «камнем преткновения» в различных теориях и вокально-хоровых школах. Вопросы дыхания чрезвычайно важны для всех, кто хоть немного приобщается к вокально-хоровому искусству. Почти все исследователи сходятся во мнении, что основными процессами голосообразования являются три элемента – дыхание, гортань и надставная труба с ее резонаторной и артикуляционной функциями. И из них наибольшее внимание привлекают в вокально-хоровой педагогической практике вопросы дыхания.

На основе крупных успехов, достигнутых в науке XX века (учение академика И.Павлова и его учеников – профессоров Быкова, Фролова и других), в современной физиологии процесс фонации уже не рассматривается больше как изолированная работа отдельных элементов голосообразования. Целостная голосовая функция, строго координированная во взаимодействии и взаимосвязи всех ее частей, становится во главу угла при изучении отдельных элементов голосообразования и певческого голоса в целом. Мышечная физиология голоса уступает место психологии пения, изучению высшей нервной деятельности на основе учения И.Павлова. Несмотря на это, до сих пор в центре внимания значительной части вокальных педагогов и большинства обучающихся певцов стоят вопросы певческого дыхания. Большинство недостатков в процессе певческого обучения склонны приписывать плохой организации дыхания у учащихся: то певец дышит «неглубоко», то «запирает», «перебирает» дыхание, то не умеет «задерживать» его, теряя таким образом «опору» и др. Для устранения этих недостатков многие педагоги, каждый по-своему, занимаются «специальным» певческим дыханием: одни пользуются дыхательной гимнастикой с пением или без звука, или на шепоте; другие фиксируют внимание учащегося на всевозможных движениях ребер, живота, груди; некоторые пытаются непосредственно воздействовать на диафрагму, управлять ею, «ощущать» ее работу и др.

Разрешению проблемы физиологически правильного, целесообразного и эффективного певческого дыхания посвящены многочисленные исследования в обширной мировой вокально-методической литературе. Разрешить проблему «правильного» певческого дыхания пытались и ученые-физиологи, и врачи-фониатры, и вокальные педагоги, и певцы. Многообразное певческое дыхание у большинства авторов сводится к строго определенному, изолированному типу дыхания – ключичному, так называемому верхне-реберному или грудному, боковому, реберному и диафрагматическому, грудно-брюшному. Запутанная, подчас противоречивая терминология в объяснениях отдельных типов дыхания, поверхностность, а иногда недостаточная эрудиция в вопросах физиологии со стороны педагогов-практиков не способствовала внесению ясности в разрешение этого вопроса. Очень часто в качестве доказательства правильности того или иного типа дыхания авторы прибегали к ссылкам на авторитет старой итальянской школы, якобы рекомендовавшей именно этот, а не другой тип дыхания, приводили в качестве примера имена выдающихся певцов, пользовавшихся таким дыханием (Карузо, Эверарди, Котоньи и др.). Значительная часть исследований этого рода устарела и может представлять только интерес исторический. Однако целый ряд наблюдений педагогов-практиков далекого прошлого, рекомендуемые ими приемы для усвоения певческого дыхания (явления опоры дыхания, сохранение вдыхательной установки и др.), стремление к простоте и естественности в организации дыхательного процесса в пении представляют для нас большой практический интерес.

В истории вокально-хоровой методологии разработка вопросов певческого дыхания совершила своеобразный кругооборот: от минимальных, общих указаний и советов старой итальянской школы, от известной формулы – «искусство пения есть искусство дыхания», от тщательно разработанной вокальной методики новоитальянской и французской школ (Ламперти, Гарсия) через кропотливую, аналитическую разработку принципов певческого

дыхания в анатомо-физиологической немецкой школе пения к признанию автоматизма и рефлекторности дыхательной функции, строго координированной с остальными компонентами голосообразования, и в связи с этим, к ограничению вмешательства педагога и самого певца в проявления дыхательной функции в пении, к простоте, ясности вокально-мелодических приемов и указаний, как нужно организовать дыхание в певческом процессе.

На примере формирования правильного певческого дыхания нами рассмотрена реализация в практической вокально-ансамблевой деятельности принципа личностно ориентированного подхода к организации музыкально-воспитательного процесса, который базируется на основе индивидуального подхода к учащимся, к их физиологическим, психологическим и другим особенностям. С этой позиции индивидуальный подход, или индивидуализация учебного процесса, является существенным, необходимым компонентом музыкального образования, который определяет приоритетное направление формирования профессионализма будущих учителей музыки. Ведь индивидуализацию целесообразно рассматривать не как приспособление к индивидуально-типологическим особенностям учащегося, а как лучшие изменения его развития под влиянием личностно ориентированного обучения. Кроме этого индивидуальный подход реализуется в процессе музыкального обучения, прежде всего, за счет создания позитивных условий для диагностики, развития и дальнейшего совершенствования всего наилучшего, чем отличается личность каждого учащегося.

Принцип проектирования будущей практической деятельности является одним из основополагающих в подготовке будущего учителя музыки. Забота о формировании профессионального мастерства студентов не может не ориентироваться на перспективу их развития в художественно-эстетическом и методико-педагогическом аспектах. Принцип проектирования выражается в обеспечении целенаправленности учебного процесса, формировании четких представлений о цели личностного развития каждого студента. Особое значение этот принцип приобретает в реализации технологических подходов, направленных на достижение «эффекта опережения» в обучении [2, 112]. Принцип проектирования будущей практической деятельности выражает ориентированность учебного процесса на внедрение не каких-либо, а именно прогрессивных новаций. Важную роль в этом процессе играет указанный принцип в преодолении таких недостатков существующего процесса обучения, как неопределенность, отвлеченность конечных задач профессиональной подготовки, необоснованность задач промежуточных ее этапов, неопределенность сроков выполнения намеченной цели.

Эффективное проектирование учебно-воспитательной работы заключается в подборе таких способов организации деятельности студентов, которые наиболее полно реализуют содержание художественного образования путем творческого взаимодействия. Этот принцип требует от педагога умений переориентировать цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи учитывая потребности и интересы студентов, а также собственный образовательный и художественный опыт. Принцип проектирования позволяет учителю определить основные и второстепенные задачи на каждом этапе педагогического процесса, взвесить выбор видов деятельности, подчиненный определенным заданием. Благодаря внедрению этого принципа существенно улучшается индивидуальная работа с будущими учителями музыки с целью развития их творческих способностей, подбираются формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании, стимулируется активность студентов, умение проектировать проблемные ситуации и успешно решать их.

Выделенные нами принципы базируются на общих закономерностях музыкально-педагогического образования, отражают внутреннюю сущность профессионализма будущих учителей музыки, определяют основную стратегию творческой деятельности и раскрывают закономерности внедрения целостного, личностного и творческого подходов к профессионально-педагогическому искусству и художественному творчеству.

Литература:

1. КАГАН М., 1995, *Философская теория ценности*, СПб.: ТООТК Петрополис.
2. КОЗИР А., 2008, *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*: монографія, К.: НПУ.

3. ПАДАЛКА Г., 2008, *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*, К.: Освіта Україна.
4. РУДНИЦЬКА О., 2002, *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб., К.*

**CERCETĂTORII DOMENIULUI MUZICAL-PEDAGOGIC
PE ITINERARUL ȘTIINȚIFIC MONDIAL
RESEARCHERS IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL
AND MUSICAL EDUCATION ON WORLDWIDE SCIENTIFIC ITINERARY**

**Elena Țurcan, Librarian, Superior degree,
Scientific Library of Alecu Russo Balti State University, Moldova**

Rezumat. Evaluarea cercetării științifice este importantă pentru dezvoltarea științei și a tehnologiilor, pentru comunicarea științifică, stabilirea cheltuielilor instituțiilor de cercetare și a bibliotecilor, determinarea poziției universităților în clasamentele internaționale.

Studiul scientometric, prezentat în acest articol, reprezintă evaluarea cercetărilor științifice ale profesoriilor de la Catedra educație artistică și arte prin programul Publish or Perish. De asemenea, sunt evidențiate cele mai citate articole din publicațiile seriale instituționale și internaționale: Artă și educație artistică; Anuar științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice; Review of artistic education în baza softului, precum și aprecierea revistelor prin măsurările din Publish or Perish.

Cuvinte-cheie: Publish or Perish, scientific research, Chair of Art Education and Arts, methods of evaluation of research, academic journals, impact factor, citation, index h (Hirsch), the index g (Egghe), contemporary, individual index hl.

Abstract. Evaluation of scientific research is important for the development of science and technology, scientific communication, setting expenditure of research institutions and libraries, determining the position of universities in international rankings.

Scientometric study evaluates the scientific research of teachers at Art Education and the Arts Department through the Publish or Perish. Also, are highlighted the most cited articles in international and institutional serial publications: Art and Art Education; Scientific Yearbook: Music, Theatre, Plastic Arts; Review of artistic education based on software, publishes assessed by Publish or Perish measurements.

Keywords: Publish or Perish, cercetarea științifică, Catedra educație artistică și arte, metode de evaluare a cercetărilor, reviste universitare, citare, factor de impact, Indice **h** (Hirsch), Indicele **g** (Egghe), **h** contemporan, **hl** indicelui individual.

Cercetarea științifică este motorul dezvoltării socio-economice, factorul social relevant, ce deține un statut deosebit în evoluția țărilor din lumea întreagă. Este un indicator decisiv al evoluției sociale, fapt confirmat de volumul finanțărilor alocate dezvoltării științei, de promovarea multiplelor întruniri științifice internaționale cu discuții în jurul rezultatelor obținute și perspectivelor ulterioare, de imaginea științei în societate.

Bibliotecile universitare „își asumă un rol tot mai activ în procesul de comunicare științifică prin oferirea serviciilor bibliometrice, bibliometria evoluând de la o subdisciplină a biblioteconomiei și științei informării la un instrument de evaluare și analiză comparativă a vizibilității producției științifice și activităților de cercetare universitare. Prin intermediul acestor servicii bibliotecile pun la dispoziție informații bibliometrice diverselor segmente ale personalului academic – cercetătorilor individuali, unor grupuri de cercetători, unei structuri universitare (facultate, catedră, laborator). Totodată, bibliotecile acordă servicii bibliometrice și factorilor de decizie de la nivelul universității în determinarea poziției instituției în diverse clasamente, top-uri internaționale ale universităților.” [6]

Citarea unei lucrări este cea mai obiectivă și onestă formă de estimare colegială de către comunitatea științifică a rezultatelor unei cercetări științifice (peer review). Posibilitățile de relevare a citărilor sunt variate. Mai multe softuri, baze de date oferă diverse modalități de descoperire a citărilor.

Aceste subiecte au fost tratate în cadrul altor acțiuni organizate de Biblioteca Științifică, *de exemplu*, „Performanța cercetării științifice a universitarilor bălțeni”, autori Ana Nagerneac, Elena Scurtu unde a fost „evaluată importanța contribuțiilor științifice a patru profesori de la patru Facultăți ale USARB, evidențiind cei mai citați autori și cele mai citate articole din 3 reviste universitare: Artă și educație artistică; Limbaj și Context; Glotodidactică. Pentru aceasta a fost utilizat softul Publish or Perish care calculează impactul cercetărilor și vizibilitatea în Internet prin Google Scholar”. [5]

În prezentul studiu scientometric ne-am propus să analizăm impactul citărilor asupra publicațiilor profesorilor de la Catedra educație artistică și arte, evidențiind cele mai citate articole din revistele universitare: *Artă și educație artistică*; Anuar științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice; *Review of artistic education*, în baza softului Publish or Perish. Astfel, indicele de citare devine un instrument important pentru evaluarea rezultatelor științifice ale cercetătorilor și instituțiilor academice și un criteriu de cuantificare a impactului științific al acestora.

Softul Publish or Perish poate fi consultat gratuit pe pagina Web a prof. Anne Wil HARZING, specialist în management internațional la Universitatea Melbourne din Australia <http://www.harzing.com/pop.htm>

Indicatorii folosiți sunt următorii: impactul științei și tehnologiei asupra economiei, număr de publicații, număr de citări, impactul unei reviste, a unui articol publicat, a unui cercetător sau a unui grup de cercetători.

La ora actuală este acumulată o experiență impunătoare, cu mai multe metode de analiza bibliometrică a cercetărilor științifice, care pot fi grupate în:

- metode de evaluare cantitativă (cantitatea lucrărilor unui autor, a unei instituții, cantitatea publicațiilor periodice, lucrări dintr-un domeniu, limba publicațiilor);
- metode de analiză a citărilor (sunt supuse analizei în comunicare);
- metode lexicale de analiză (se analizează cuvintele utilizate, simbolurile din text. Analiza lexică permite de a stabili legăturile dintre domeniile de cercetare, utilizarea în ele a celor mai recente noțiuni.

Productivitate științifică înseamnă cantitatea de publicații obținute în procesul cercetării științifice de un cercetător, instituție de cercetare sau țară într-o perioadă de timp determinată. Acesta este un indicator important al gradului de dezvoltare a unei țări. Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare (CNAA) <http://www.cnaa.md/>, cu statut de persoană juridică, este instituția administrației publice centrale în domeniul evaluării și acreditării organizațiilor din sfera științei și inovării, precum și al atestării cadrelor științifice și științifico-didactice de înaltă calificare. Instrumentul Bibliometric Național (IBN) <https://ibn.idsi.md/ro>, inițiat de Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale (IDSI) monitorizează revistele științifice evaluate de Consiliul Suprem pentru Știință și Dezvoltare Tehnologică (CSȘDT) și CNAA și care sunt incluse în una din categoriile A, B, C. Accesul versiunii complete a revistelor se face în conformitate cu politica editorială a fiecărei reviste în parte:

Anul	Reviste	Categoria A	Categoria B	Categoria C
2008	71	2	16	53
2015	93	3	32	38

Conform datelor din anul 2015 sunt acreditate 93 de reviste, categoria A – 3, categoria B – 32 și categoria C – 38, neacreditate – 19, în acces deschis sunt – 1 704 de reviste, articole – 38 097.

Din numărul total de reviste științifice sunt luate „revistele din fluxul principal” al științei – Lista ISI. Publicarea în aceste reviste este controlată de experți acreditați și prezintă o anumită garanție a calității unei lucrări științifice. În interiorul acestei liste există o ierarhizare a revistelor științifice în funcție de „factorul de impact”, o mărime care reprezintă raportul dintre numărul citărilor revistei respective într-o perioadă de doi ani și numărul total al lucrărilor publicate în revistă în aceeași perioadă.

IDSI are în anul 2015 – 55 publicații, comunicări orale – 21, accesări – 20 668, vizitatori unici – 2 514. Ultima actualizare 07.07.2015.

Softul **Publish or Perish** permite cercetătorilor, inclusiv și profesorilor universitari, să-și prezinte rezultatele investigațiilor, sporindu-le impactul în lumea științei. Programul indexează lucrările disponibile în acces deschis pentru comunitatea academică și calculează citările fiecărei lucrări în mod automat.

Funcțiile softului **Publish or Perish** permit „să se identifice o mare varietate de statistici cum ar fi: numărul total de lucrări; numărul total de citări; numărul mediu de citări pe articol; numărul mediu de citări pe autor; numărul total de lucrări al autorului; numărul mediu de citări pe an.

Indicele **h** (Hirsch) (idee lansată la începutul lunii august 2005, sub forma unui preprint pe internet de către **Jorge HIRSCH**, fizician în Departamentul de Fizică al Universității din California,

San Diego, SUA) este unul dintre cei mai buni indicatori pentru exprimarea valorii activității unui cercetător, după numărul citărilor articolelor pe care le-a publicat, măsoară simultan calitatea și susținabilitatea impactului cercetărilor și extinde diversitatea lor. Se bazează pe distribuția citărilor publicațiilor cercetătorilor.

Indicele **g** a fost propus de profesorul **Leo EGGHE** pentru a depăși deficiențele indicelui **h** și măsoară productivitatea cercetătorilor bazată pe publicațiile autorilor, utilizând distribuția citărilor acestor publicații ca bază de calcul, atribuind anumite greutăți celor mai citate lucrări.

Indicele **hc** este indexul **h** contemporan care adaugă o greutate articolului unui cercetător în funcție de vârsta acestuia în raport cu greutatea parametrizată articolelor de mai mulți ani”. [2]

În continuare prezentăm rezultatele măsurătorilor respectivi obținute pentru lucrările profesorilor Catedrei arte și educație artistică.

Autorul	h	g	hc	hi
Gagim Ion	4	7	3	4
Babii Vladimir	2	2	1	2
Morari Marina	1	1	0	1
Bularga Tatiana	1	1	0	1
Caliga Marina	1	1	0	1
Media:	1,8	2,4	0,8	1,8

Am stabilit că indicele **h** mediu al celor cinci autori este de 1,8, indicele **g** – 2,4, indicele **hc** – 0,8 și indicele **hi** – 1,8. Din cele 50 de lucrări sunt citate 78.

Parametrul de evaluare CARTE a fost efectuat și găsit în Bazele de date: Springer Link, EBSCO, Open Library, DOAJ, Wikipedia, Google Academia, Școlar Google. Documentele profesorilor catedrei sunt prezente la bibliotecile din țară și peste hotare: Biblioteca Științifică USARB, Biblioteca Națională a Republicii Moldova, Academia de Științe a Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Republica Moldova, Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice, Biblioteca Municipală „B. P. Hașdeu”, Library of Congress USA, Biblioteca Națională a Sloveniei, Biblioteca Națională a României, Biblioteca Academiei Române, Biblioteca Centrală Universitară „Mihai Eminescu” din Iași, Biblioteca Centrală Universitară „Eugen Todoran” din Timișoara, Biblioteca Centrală Universitară „Lucian Blaga” din Cluj-Napoca, Biblioteca Județeană „Octavian Goga” din Cluj-Napoca, Biblioteca Universității din Craiova, Biblioteca Județeană „V. A. Urechia” din Galați, Biblioteca Centrală Universitară Carol I din București.

Materialele conferințelor științifice găsite în Internet sunt în total 37: Sankt Peter (Germania), Londra, Iași, Alba Iulia, Cluj-Napoca, Bârlad, Botoșani, Minsk, Moscova, Sankt-Petersburg, Kursk-Permi, Chișinău, Bălți.

Au fost analizate studiile științifice, edițiile documentare (publicate în formă de carte, de broșură), lucrări științifico-metodice și didactice – 8 manuale, ghiduri metodice/metodologice, fonocrestomații, proiecte naționale și internaționale, materiale plasate pe adrese on-line la Ministerul Culturii și Radio Moldova.

Paleta largă de efecte, adrese disponibile, posibilitatea de aplicare și de modificare în timp real, sunt caracteristici importante care pot fi folosite în activitatea programului, dar în Publish or Perish este citat un număr restrâns de publicații. Totuși am depistat familiile profesorilor de la Catedră care sunt în Publish or Perish numai că nu sunt citate. Au fost determinați încă 4 membri ai catedrei: Margarita Tetelea, Lilia Granețkaia, Marina Cosumov, Elena Gupalova. Parametrul de evaluare CARTE a fost efectuat și găsit în Baza de date Google Academia, la Biblioteca Națională a Republicii Moldova și Biblioteca Științifică USARB. În total pe paginile Internetului au fost regăsite 10 documente, culegeri științifice internaționale – 8 din orașele București, Minsk, Chișinău, Bălți.

Datele privind citarea sunt utilizate pentru analiza științei și determinarea ratingurilor pentru diverse periodice academice, grupuri de cercetare. Factorul de impact permite pe baza caracteristici-

lor formale compararea diferitor reviste și a grupurilor de cercetare. Evident, cu cât o revistă este mai prestigioasă sau mai importantă într-un domeniu al științei, cu atât mai mult ea va fi folosită și mai citată și va avea un factor de impact mai ridicat. Prin căutarea în diverse surse, regăsirea articolelor, rezumatelor și citatelor am sortat articolele după autor, evaluând numărul lor, cât de des a fost citat acesta în literatura academică. Cele mai relevante rezultate apar după cum urmează:

Artă și educație artistică: rev. de cultură, șt. și practică educațională / fondator Univ. de Stat „Alec Russo”. – Bălți: Presa univ. bălțeană, 2006-2014. – ISSN 1857-0445. <http://libruniv.usarb.md/> Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Biblioteca Științifică. Categoria „C” Redactor-șef – Ion Gagim. Prezente 8, citate 20.

h – index 2

g – index 3

hc – index 2

hI – norm 2.

Indicele h – index citat frecvent – 2 califică impactul și cantitatea performanțelor de căutare în cazul nostru, al revistei cercetate. Evaluarea revistei cu indicele h furnizează o măsură contemporană care preia toate articolele unui autor publicate din 1996 până în prezent în această revistă. Este o măsură simplă, unică, pentru a îmbunătăți evaluarea unei reviste în general. Se identifică 10 profesori care au publicat 34 de articole în această revistă în perioada 2006-2014. Cel mai productiv an a fost anul de început 2006 cu 11 articole. Evaluarea ne arată că numerele 1 ale revistei sunt cele mai solicitate de autori – 23.

Anul	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	Total
2006	5 articole	6 articole		11
2007	4 articole	1 articol	2 articole	7
2008	1 articol			1
2010	2 articole			2
2011	5 articole			5
2012	1 articol	2 articole		3
2013	1 articol			1
2014	4 articole			4
Total	23	9	2	34

„Argumentele pentru motivarea apariției revistei în primul rând, în spațiul basarabean nu exista o revistă științifică nici în artă, nici în educația artistică și în cel de doilea grupul de persoane, care s-a angajat să contribuie la editarea ei are o viziune proprie asupra a ceea ce se numește educație și, respectiv, educație prin artă.” [3] De aici revista a reușit satisfacerea nevoilor profesionale ale cercetătorilor și contribuie la creativitatea activității lor pentru publicarea articolelor într-un anumit domeniu. „Crearea și prestarea de noi servicii impulsionează credibilitatea utilizatorilor, acestea fiind: accesul on-line al publicațiilor, dezvoltarea serviciului de evaluarea a publicațiilor, posibilitatea de citare nu numai a textului articolului dar și a referințelor indicate”. [1] Revista constituie un suport de informare și documentare profesională pentru activitatea de cercetare științifică. Este, incontestabil, cea mai importantă resursă informațională academică bălțeană a zilelor noastre și ne dorim pe viitor trecerea la altă categorie. Datorită Bibliotecii Științifice USARB utilizatorii au acces liber la toate numerele revistei cu text integral, de la numărul curent și arhiva pe toți anii atât tradițional, cât și electronic. „Revista înserează materiale ce dezvăluie-tratează arta și, respectiv, demersul artistic-educational, ca activitate cu caracter „subiectiv”, „artistic”, dar, concomitent, respecta legi stricte, obiective.” [3]

Anuar științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice / Acad. de Muzică, Teatru și Arte Plastice. – Ch.: AMTAP, 2006-2013. – ISSN 1857-225. Categoria „C”

Analiza conținutului și urmărirea citărilor în acest jurnal academic realizează: h – index 1, g – index 1, hc – index 1, hI – norm 1. În plus, accentul pus pe vizibilitate, impune profesorilor operativitate, mobilitate, dezvoltare permanentă, fapt ce contribuie la creșterea potențialului intelectual. 10 articole ale d. E. Gupalov pe parcursul anilor 2006-2013 în această revistă, câte un articol I. Gagim, M. Tetelea, T. Bularga și V. Babii, M. Cosumov ajută utilizatorilor să intre în posesia unor valoroase

colecții de documente privind situația educației muzicale autohtone. Articolele oferă o gamă largă de informații pentru educația muzicală și care satisfac nevoile informaționale, educaționale, științifice. Ne-am permis identificarea și prezentarea indicatorilor cantitativi privind publicațiile unui autor pe anii de publicare:

Anul	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	Nr. 4	Total
2006	2				2
2010	3				3
2011	2				2
2012		2	1	2	5
2013		1	1		2
	6	3	2	2	14

14 articole publicate în perioada anilor 2006-2013 cu cel mai productive an 2012 – 5 articole și activ prim număr cu 6 articole. Nu se observă activitatea pentru anii 2014-2015 în această revistă a profesorilor catedrei. Posibil au trecut la publicarea articolelor în revistele din România: **Review of artistic education**/Center of Intercultural Studies and Researches, Dep. for Teachers Education; „George Enescu” Univ. of Arts Iași. – Iași: Artes Publ. House, 2011-2015. – ISSN 2069-7554 <http://www.artes-iasi.ro/revista/>

Universitatea de Arte „George Enescu” din Iași: h – index 1, g – index, hc – index 2, hI – norm 1.

Anul	Nr.1-2	Nr.3-4	Nr.5-6	Nr.7-8	Nr.9-10	Total
2011						
2012		10				10
2013			4			4
2014				5		5
2015					9	9
Total		10	4	5	9	28

Este una din resursele de documentare științifică din România. Ea constituie platforma care găzduiește, începând cu anul 2012 articolele profesorilor de la catedră și le promovează în toată lumea. Este oferită de una dintre cele mai mari edituri universitare „Artes”, o editură motivată de calitatea publicațiilor sale. Recunoaștem 28 articole de profesorii catedrei în portofoliul revistei. Începutul ca de fiecare data este productiv anul 2012 – 10 articole, deși anul 2015 este deja cu 9 articole. Aici catedra apare cu 193 de nominalizări și cu 4 profesori membrii colegiului de redacție: Ion Gagim, Margarita Tetelea, Marina Morari, Lilia Granețki. Rezultatele se observă și în publicarea articolelor în revistele acreditate: Categoria A – I. Gagim; categoria B - I. Gagim, T. Bularga; Categoria C – I. Gagim, V. Babii, M. Tetelea, M. Morari, L. Granețkaia, T. Bularga, E. Gupalova, M. Cosumov, V. Crișciuc, O. Grubleac.

Open Research Archive – ORA USARB – Repozitoriul Instituțional vine pentru Catedra de arte și educație artistică cu 4 autori: Ion Gagim, Tatiana Bularga, Vladimir Babii și Grigore Onoico. Subiectele tratate sunt educația muzicală, educație artistică, educație și instruire, aptitudini muzicale la copii, artă vocală. Perioada de activitate 2008-2015.

Procesarea referințelor tuturor lucrărilor publicate în revistele analizate, oferă posibilitatea pentru urmărirea propagării informației științifice, evidențiind astfel structurile relaționale ale educației artistice și alte domenii de știință. Analiza citărilor, indicii de citare pot analiza popularitatea și impactul articolelor, autorilor și publicațiilor. Am identificat revistele potențiale și găsit oportunitățile moderne. În continuare ne propunem să:

- ✓ oferim asistență cercetătorilor privind personalizarea producției științifice în baza de date;
- ✓ să completăm arhiva instituțională (ORA USARB) cu cât mai multe documente ale autorilor universitari;
- ✓ convingem cercetătorii de a participa la constituirea arhivei instituționale;
- ✓ formăm și dezvoltăm abilitățile de utilizare a bazelor de date scientometrice la care vom avea noi acces;
- ✓ oferim consultații privind evaluarea publicațiilor științifice;
- ✓ ajutăm cadrele didactice să identifice și să interpreteze indicatorii bibliometrici pentru reviste, articole, autori, instituții și facultăți;

- ✓ determinăm poziția universității în clasamentele internaționale.

Rolul Bibliotecii Științifice USARB în viața cercetării academice și în cadrul universului cunoașterii individuale este de a configura o nouă pedagogie adaptată contemporaneității. Aceasta este un subiect activ al pieței informaționale din Republica Moldova, reprezentând o bibliotecă științifică universitară, care asigură procesul de învățământ și de cercetare cu informații de profil. Biblioteca utilizează active instrumentele de marketing: explorează nevoile de informare ale utilizatorilor, adaptează produsele și serviciile informaționale la nevoile consumatorilor, urmărește schimbările de pe piața informațională. Dar pentru cercetarea științifică fundamentală care ar impulsiona educația artistică a țării noastre, cercetătorii au nevoie de acces la literatura științifică de cercetare mondială cu texte integrale curente.

Concluzii. În consecință, avansăm următoarea concluzie: Interesul oamenilor de știință pentru analiza științifică a citărilor se explică prin faptul că acesta este o modalitate eficientă de a studia comunicarea în cadrul comunității profesionale, structura disciplinară a științei, mecanismele de aplicare a noilor cunoștințe. Citările pun la dispoziția cercetătorului indicatorii reali de evaluare a activității științifice. „Procese de comunicare profesională vizează schimbul de informație științifică prin intermediul publicațiilor științifice, mai exact prin publicațiile din reviste. Publicațiile periodice sunt cunoscute pentru operativitatea lor în reflectarea noilor evoluții științifice. Nu putem nega nici contribuția științifică a comunicărilor de la conferințe, dar unele materiale rămân nepublicate. Procentul citărilor surselor nepublicate în periodicele academice este destul de mare. Datele incomplete privind citările se explică prin faptul că multe idei apar în cadrul comunicării informale a oamenilor de știință în cadrul dezbaterilor la conferințe și simpozioane, prin contact personal. Prin urmare, analiza bibliometrică și scientometrică se realizează numai în baza lucrărilor publicate și, respectiv, în baza surselor care au contribuit la crearea de noi materiale științifice”. [4]

Implicarea și asumarea „responsabilității bibliotecii în prestarea serviciilor bibliometrice contribuie la extinderea profilului profesional al bibliotecarului, la creșterea vizibilității și consolidării poziției bibliotecii în mediul academic. Totodată, acest fapt construiește un parteneriat eficient între bibliotecă și cercetătorii științifici, amplifică relațiile de cooperare cu administrația și factorii decizionali universitari, atribuie un rol mai activ bibliotecii în procesul de comunicare științifică. Extinderea portofoliului de servicii ale bibliotecii prin includerea analizei bibliometrice reprezintă un plus de valoare atât pentru utilizatori, cât și pentru bibliotecă.” [4]

Analiza științei bălțene pe baza citărilor este dificilă din motivul că doar o mică parte din reviste sunt incluse în bazele de date internaționale, naționale care au un sistem de monitorizare a citărilor, deci vizibilitate scăzută la nivel internațional. „La nivel național nu sunt accesibile majoritatea revistelor cotate ISI și cu Factor de Impact în care publică cercetătorii din Moldova. Accesul este posibil prin bazele de date EBSCO, SpringerLink, eLibrary. Ce poate face biblioteca pentru sporirea vizibilității științifice? Să familiarizeze cercetătorii cu beneficiile Accesului Deschis, să înregistreze revistele științifice ale instituțiilor în DOAJ”. [7] Cu toate acestea, pentru o evaluare corectă a științei naționale, publicațiile autohtone trebuie expuse în bazele de date internaționale în vederea aplicării procedurilor corecte pentru contorizare și analiză a mai multor indicatori bibliometrici și scientometrici.

Bibliografie:

1. BIBLIOTECA ȘTIINȚIFICĂ A UNIVERSITĂȚII DE STAT „ALECU RUSSO” din Bălți: Raport de activitate 2013. Bibl. Șt, Centrul Managerial; resp. de ed. E. Harconița. Bălți, 2006. 143 p.: scheme, tab., fotogr.; <http://libruniv.usarb.md>
2. CHERADI, Natalia. Publish or Perish și Google Scholar – instrumente moderne pentru analiza impactului cercetătorilor. In: *Buletinul ABRM*. 2011, nr. 1 (13), pp. 27-30.
3. GAGIM, Ion. Dragă cititorule. In: *Artă și educație artistică: revistă de cultură, știință și practică educațională*. 2006, nr. 1, pp. 9-13.
4. LUPU, Viorica, SOBEȚCHI, Viorica. Prestarea serviciilor bibliometrice în biblioteca universitară / Carrying out bibliometric services in the university library In: *Confluente Bibliologice. Revistă de biblioteconomie și științele informării a Bibliotecii Științifice a Universității de Stat „Alecu Russo”*. 2015, nr. 1-2 (39-40), pp. 63-68.
5. NAGHERNEAC, Ana, SCURTU, Elena. Performanța cercetării științifice a universitarilor bălțeni: studiu scientometric [on-line] [accesat 23. 10. 2015]. Disponibil: <http://www.slideshare.net/libruniv/>

performana-cercet-publish; Bibliouniversitas@ABRM.md [on-line]. 2014, nr. 2. ISSN 1857-4920. Disponibil: http://libruniv.usb.md/bibliouniv_rev/buniv.html

6. REPANOVICI, Angela. Dezvoltarea de servicii bibliometrice în universități și contribuția bibliotecii. In: *Biblioteca*. 2014, nr. 2, pp. 35-36.
7. ȚURCAN, Nelly. Provocările Accesului Deschis și vizibilitatea producției științifice a Republicii Moldova. In: *BiblioPolis*. 2013, vol. 49, nr. 3, pp. 45-61.

NOȚIUNEA, NATURA ȘI CARACTERELE JURIDICE ALE CĂSĂTORIEI NOTION, NATURE AND LEGAL CHARACTERS OF MARRIAGE

Pavel Ciolacu, law degree, graduate licentiate,
Alec Russo Balti State University, Moldova

Rezumat. Căsătoria este, prin însăși esența sa, un acord de voințe între două persoane, realizat în scopul de a da naștere drepturilor și obligațiilor specifice. Faptul că soții sunt supuși unui regim legal și imperativ, odată încheiată căsătoria, aceasta devenind o stare juridică cu un statut legal, este numai consecința manifestării de voință a părților și nu poate absorbi însuși actul care l-a generat.

Cuvinte-cheie: noțiunea, natura și caracterele juridice ale căsătoriei, ceremonia.

Abstract. Marriage is, by its very nature, an agreement of wills between two people, carried out in order to give rise to specific rights and obligations. That spouses are subject to a statutory and mandatory once the marriage, which became a legal state with legal status, is only the consequence of the manifestation of will of the parties and can not absorb very act that caused it.

Keywords: concept, nature and legal characteristics of the marriage, ceremony.

Noțiunea de căsătorie. Căsătoria constituie, pe bună dreptate, izvorul de căpetenie al legăturilor care se stabilesc între membrii unei familii, considerată ca celulă de bază a societății noastre, de vreme ce familia este alcătuită, în primul rând, din soți și numai apoi, din cei între care există legătura de sânge a rudeniei, care rezultă din faptul că ei descind, prin filiație, unii dintr-alții ori dintr-un strămoș comun [1, p. 345], [2, p. 18].

Din punctul de vedere al dreptului privat, instituția căsătoriei are o importanță covârșitoare. Starea de căsătorie dobândită prin încheierea căsătoriei cu întreg cortegiul de drepturi și obligații, completând gama atributelor de identificare a persoanei fizice, însoțește și adesea întregeste implicarea subiectului de drept în raporturi juridice civile [3, p. 11].

Atât Codul familiei sau legislația Republicii Moldova, în general, cât și doctrina juridică folosesc termenul de căsătorie în câteva sensuri, și anume:

Act juridic, prin care viitorii soți consimt să se căsătorească în condițiile și forma prevăzute de lege, aplicându-li-se din momentul încheierii statutul legal de persoană căsătorită, cu tot alaiul de drepturi și obligații ce decurg din acesta. Pentru încheierea căsătoriei este indispensabil acordul de voințe al viitorilor soți, acord care va fi necesar doar la încheierea căsătoriei dând naștere statutului de persoană căsătorită, deoarece, o dată încheiat actul juridic dat, acest acord nu mai are valoare, ca în cazul contractelor. După încheiere, căsătoria este cărmuită de normele imperative ale legii, fără ca soții să aibă facultatea modificării conținutului raporturilor juridice de căsătorie, cu excepția posibilității încheierii contractului matrimonial, cum pot modifica prin acordul lor de voință, de exemplu, conținutul contractelor. Exemplificând, acesta e înțelesul noțiunii în contextul art. 11 alin. 1 C. fam. al RM care stipulează că: „Pentru încheierea căsătoriei este necesar consimțământul reciproc, nevi-ciut, exprimat personal și necondiționat, al bărbatului și femeii care se căsătoresc ...”. Deci, prin actul juridic al căsătoriei vom înțelege acea manifestare de voință, prin care viitorii soți consimt să se căsătorească în condițiile și forma prevăzute de lege [4, p. 5].

Situație juridică, adică statutul legal al soților. Această situație juridică, în principiu, este permanentă și devine aplicabilă prin încheierea actului juridic al căsătoriei, existând tot timpul, cât durează raportul de căsătorie. La această accepțiune se face apel, de pildă, în art. 19 alin. 1 C. fam. care dispune că: „Bunurile dobândite de către soți în timpul căsătoriei sunt supuse regimului proprietății în devălmășie”.

Instituție juridică, sau totalitatea normelor legale care reglementează atât actul juridic, cât și situația juridică a căsătoriei [5, p. 1];

Ceremonia care are loc cu ocazia celebrării încheierii actului juridic al căsătoriei.

Codul familiei al Republicii Moldova sau alte acte normative nu definesc căsătoria, după cum, de altfel, nu au definit-o nici Codul civil francez de la 1804, nici Codul civil român de la 1865, nici Codul familiei al României din 1954 și nici Codul familiei al Federației Ruse din 1995. Dar, de exemplu, legiuitorul român, în noul Cod Civil, în art. 259, dă o definiție legală căsătoriei. Dacă coroborăm alin. 1 și 2 ale art. 259 NCC putem defini căsătoria ca fiind „*uniunea liber consimțită între un bărbat și o femeie, încheiată în condițiile legii, în scopul de a întemeia o familie*” [6, p. 15].

Autorii în această materie de la începutul sec. XX pentru a defini căsătoria țineau seama de un dublu aspect. Mai întâi, se susținea: căsătoria este o instituție care trebuie reglementată din punct de vedere al legislației, pentru populația întregului teritoriu al țării, care profesază culturi diferite. Așadar, căsătoria privită ca instituție civilă, trebuie să facă abstracție de orice considerație de ordin religios. În al doilea rând, acești autori susțineau că nu trebuie să se țină seama decât de caracterele juridice ale căsătoriei. Astfel, căsătoria a fost definită la acea epocă ca fiind *un contract solemn, prin care bărbatul și femeia stabilesc între ei o uniune sancționată de lege, cu scopul de a trăi împreună*. La acele vremuri se susținea că această definiție era completată tocmai prin generalitatea termenilor întrebuițați.

În continuare vom reproduce definițiile date de specialiștii în domeniu în decursul timpului căsătoriei, după cum urmează:

1. „*Căsătoria este uniunea bărbatului cu femeia, o comunitate pentru întreaga viață, împărtășirea cultului divin și uman*”;
2. „*Uniunea liber consimțită între un bărbat și o femeie, încheiată potrivit dispozițiilor legale în scopul de a întemeia o familie și reglementată de normele imperative ale legii*” [7, p. 37];
3. „*Căsătoria este actul juridic cu caracter civil, încheiat pe viață între un bărbat și o femeie (celibatari, văduvi, divorțați), prin liberul lor consimțământ, manifestat – în condițiile cerute de lege – personal și necondiționat, în scopul întemeierii unei familii de tip nou, în care se înfăptuiește și deplina egalitate în raporturile juridice dintre soți*” [8, p. 18];
4. Căsătoria este „*uniunea liber consimțită dintre un bărbat și o femeie, încheiată cu respectarea dispozițiilor legale, în scopul întemeierii unei familii*” [9, p. 83];
5. Căsătoria este „*uniunea – încheiată în principiu pe viață, în forma solemnă prevăzută de lege – între un bărbat și o femeie, în scopul creării unei familii*” [10, p. 23];
6. „*Căsătoria reprezintă actul juridic solemn, prin care un bărbat și o femeie încheie între ei o uniune, în scopul creării unei familii, uniune căreia legea îi reglementează imperativ condițiile, efectele și desfacerea*” [11, p. 15];
7. „*Căsătoria reprezintă încheierea, în organele stării civile, cu respectarea prevederilor legale stabilite de legiuitor, a unei alianțe dintre doi subiecți, – un bărbat și o femeie, aflați pe poziții de egalitate, având drept scop crearea unei familii și menținerea relațiilor de familie, în urma căreia se nasc drepturile și obligațiile soților, reglementate de legislația familială în vigoare*” [12, p. 30-54];
8. „*Căsătoria este uniunea dintre un bărbat și o femeie, încheiată potrivit legii, în scopul de a întemeia o familie*” [13, p. 27];
9. „*Căsătoria constituie o juxtapunere de acte juridice unilaterale, care dă naștere raporturilor de căsătorie, în condițiile legii*” [14, p. 71];
10. „*Căsătoria este o uniune liber consimțită dintre un bărbat și o femeie încheiată cu respectarea dispozițiilor legale, în scopul întemeierii unei familii*” [15, p. 11];
11. „*Căsătoria este o alianță liber consimțită între două persoane, încheiată potrivit dispozițiilor legale, în principiu pe viață, cu scopul de a întemeia o familie și reglementată de normele imperative ale legii*” [16, p. 51];

În aceste definiții, sintagma „*uniunea (alianță) dintre bărbat și femeie*” indică starea juridică de căsătorie, sintagma „*încheiată potrivit legii*” indică actul juridic al căsătoriei, iar sintagma „*în scopul de a întemeia o familie*” indică scopul juridic al căsătoriei.

Din multitudinea definițiilor date de autorii în materie, pe care le-am prezentat anterior, distingem următoarele elemente comune tuturor acestora: *act juridic, uniune între bărbat și femeie, în*

scopul întemeierii unei familii. Practic, majoritatea definițiilor redau esența instituției căsătoriei, însă, unele nu cuprind toate elementele structurale ale acestui act juridic, iar altele abundă în asemenea caracteristici [17, p. 34].

În opinia unor autori, orice încercare de a găsi o definiție completă și atotcuprinzătoare a căsătoriei riscă să ducă la căutări care nu se mai sfârșesc [18, p. 46].

Cu toate acestea, chiar dacă se susține că „*in iure civili omnis definitio periculosa est*”, o să ne permitem să formulăm și noi o definiție a actului juridic în cauză. Astfel, în opinia noastră, „*căsătoria este actul juridic solemn, încheiat între un bărbat și o femeie, în scopul întemeierii unei familii*”.

Cu toate că, după cum deja am menționat, Codul familiei nu dă o definiție legală căsătoriei, dar din reglementarea acestei instituții în Cod desprindem elementele esențiale, care în totalitatea lor alcătuiesc conținutul juridic al căsătoriei și finalitatea acesteia, urmărită de către legiuitor. Astfel, din lectura textelor legale care reglementează instituția căsătoriei, vedem că încheierea acesteia poate avea loc doar între bărbat și femeie și se bazează pe consimțământul reciproc, neviciat, exprimat personal și necondiționat de către aceștia, pe sentimentele de dragoste, afecțiune și încredere care domină relațiile dintre persoanele în cauză.

Caracterele juridice ale căsătoriei. Căsătoria, ca act juridic ce dă naștere unei familii, prezintă o serie de trăsături specifice, caractere care se desprind din definițiile date acesteia în literatura de specialitate sau rezultă din legislația care o reglementează. Astfel, în opinia noastră, căsătoria prezintă următoarele caractere juridice:

a) *este o uniune între două persoane.*

Căsătoria ia naștere ca urmare a încheierii unui act juridic bilateral, prin concursul a două voințe concordante exprimate cu același scop.

b) *este uniune dintre un bărbat și o femeie.*

Uniunea dată se poate stabili numai între persoane de sex diferit, adică un bărbat și o femeie, iar odată încheiată, căsătoria este reglementată de normele legale imperative. Câteva probleme care se pot ridica în această materie țin de următoarele aspecte: schimbarea sexului unuia dintre soți în timpul căsătoriei, sau, situația transsexualilor, aspecte pe care le vom prezenta cu ocazia analizei condițiilor de fond la căsătorie.

c) *se întemeiază pe consimțământul liber al viitorilor soți*

Potrivit art. 48 alin. 2 din Constituție „Familia se întemeiază pe căsătoria liber consimțită între bărbat și femeie...”, iar potrivit art. 11 alin. 1 C. fam. „Pentru încheierea căsătoriei este necesar consimțământul reciproc, neviciat, exprimat personal și necondiționat, al bărbatului și femeii ce se căsătoresc...”. Consimțământul viitorilor soți trebuie să fie lipsit de vicii (eroare, dol sau violență).

Condiție de fond în materie de acte juridice în general, consimțământul liber exprimat al viitorilor soți este de însăși esența căsătoriei.

d) *este un act strict personal (intuitu personae)* deoarece manifestarea de voință nu poate fi făcută decât personal de către viitorii soți, ea nu poate fi făcută prin reprezentant.

e) *este un act juridic condiție.*

Din punct de vedere al rolului voinței părților în determinarea conținutului actului juridic, căsătoria face parte din categoria actelor juridice condiție, întrucât manifestarea de voință a viitorilor soți este numai condiția necesară a aplicabilității statutului legal al căsătoriei. Modificarea acestui statut legal nu se află la îndemâna părților și cu atât mai puțin înălțurarea acestuia. Cu alte cuvinte, părțile au doar libertatea să decidă dacă vor încheia sau nu actul juridic al căsătoriei, nu și puterea de a determina conținutul raporturilor juridice prestabilite de legiuitor, cu unele excepții. Bunăoară, conform legislației în vigoare la momentul în Republica Moldova, în cazul în care soții optează pentru regimul legal al bunurilor lor, nu vor putea interveni în configurația acestuia, în schimb, în cazul încheierii contractului matrimonial, ei singuri vor stabili modalitatea de desfășurare a relațiilor patrimoniale dintre ei în timpul căsătoriei și/sau după desfacerea acesteia. În legislațiile care nu prevăd regimul contractual al bunurilor soților, singura concesie privește numele acestora în timpul căsătoriei, în sensul că viitorii soți pot opta pentru una din următoarele soluții: fiecare dintre ei va păstra numele dinaintea căsătoriei; vor avea ca nume comun numele unuia sau altuia dintre ei; vor purta ca nume comun numele lor reunite; unul din soți va conexe numele celuilalt soț la numele său (art.17 C. fam.) [19, p. 12].

f) *este un act pur și simplu* neputând fi afectat de modalități (termen, condiție, sarcină).

g) *are un caracter monogam.*

În deplin acord cu tradițiile culturale și spirituale ale societății noastre, legislația familiei nu permite căsătoria decât între persoane care, la data încheierii căsătoriei, nu au statut de persoană căsătorită. Altfel spus, fiecare dintre viitorii soți trebuie să fie, după caz, celibatar, văduv sau divorțat. Este ceea ce sociologii numesc „monogamie serială”, fiindcă în cele din urmă nu căsătoriile succesive sunt interzise ci contemporaneitatea a două sau mai multe căsătorii ale aceleiași persoane. Caracterul monogam al căsătoriei este consacrat în mod expres, de exemplu, în art. 15 alin. 1 lit. a) C. fam. care prevede: „Nu se admite încheierea căsătoriei între persoane dintre care cel puțin una este deja căsătorită”. Căsătoria încheiată cu încălcarea acestei dispoziții legale este sancționată cu nulitate absolută. Caracterul exclusivist al dragostei între două persoane de sex diferit impune căsătoriei acest caracter juridic.

h) *are un caracter solemn.*

Valabilitatea actului juridic al căsătoriei este condiționată (și) de respectarea unor cerințe de formă, simplul acord de voințe al viitorilor soți nu este de ajuns.

Ținând cont de faptul că încheierea căsătoriei trebuie făcută în forma cerută de lege și impunându-se acest caracter, ea trebuie să se încheie:

- *într-un loc anume*, adică la sediul organului de stare civilă competent, cu unele excepții. Astfel, de exemplu, în cazul în care unul dintre soți este bolnav și nu se poate deplasa la sediul organului de stare civilă, este condamnat sau arestat, încheierea căsătoriei se va efectua și în afara sediului organului de stare civilă, adică la spital, domiciliu, penitenciar etc. (art. 32 alin. 2 și art. 40 din Legea privind actele de stare civilă a RM) [20];
- *în fața unei autorități de stat*, a delegatului de stare civilă;
- *într-o zi dinainte stabilită*, după expirarea termenului prevăzut de lege (cel puțin o lună de la depunerea declarației, cu unele excepții);
- *în prezența efectivă și concomitentă a viitorilor soți*, deoarece actul juridic al căsătoriei este un act juridic strict personal (*intuitu personae*) și nu se poate încheia prin reprezentarea viitorilor soți;
- *cu posibilitatea pentru public de a asista.*

i) *este un act de stare civilă.*

Caracterul civil al căsătoriei rezultă din următoarele împrejurări:

- *încheierea căsătoriei se face numai în fața unei autorități de stat*, adică a șefului organului de înregistrare a actelor de stare civilă;
- *înregistrarea încheierii actului juridic al căsătoriei se efectuează în registrele de stare civilă și anume, în registrul de înregistrare a căsătoriilor;*
- *desfacerea căsătoriei se poate face pe cale judecătorească sau, la organele de stare civilă, dacă sunt întrunite anumite condiții.*

În perioada actuală întâlnim în diferite țări legislații în care:

- *căsătoria are un caracter civil* (e.g. România, Republica Moldova, Polonia, Olanda, Belgia, Germania, Federația Rusă, Ucraina etc.);
 - *căsătoria are un caracter religios* (e.g. țările musulmane Irak, Iran, unele provincii din Canada);
 - *soții pot opta sau pentru căsătoria religioasă, sau pentru căsătoria civilă* (e.g. Italia, Spania, Brazilia, unele state din S.U.A., unele provincii din Canada etc.).
- j) *se încheie pe viață*, adică fără termen, spre deosebire de contract, care poate fi încheiat pe un anumit termen. Ea poate înceta prin moartea sau declararea judecătorească a morții unuia dintre soți, poate fi desfăcută prin divorț în condițiile și modul prevăzute de lege, sau poate fi desființată în condițiile și cazurile prevăzute expres de actele normative în vigoare.
- k) *se întemeiază pe egalitatea în drepturi între soți*, astfel soții au drepturi și obligații egale cu privire la relațiile personale și patrimoniale între ei.
- l) *este un act juridic causal, scopul încheierii ei este întemeierea unei familii*, adică, cauza necesară și determinată a căsătoriei constă exclusiv în întemeierea unei familii. Încheierea căsătoriei în alt scop decât cel stabilit de lege se sancționează cu nulitatea absolută a acestui act juridic, căsătoria fiind declarată fictivă.

Natura juridică a căsătoriei. În perioada romană, căsătoria avea un caracter civil, iar, ulterior, ținând cont de modificările suferite de legislația civilă în contextul dreptului canonic, reglementarea căsătoriei a ieșit din domeniul dreptului civil, aceasta devenind astfel o instituție cu un caracter pur religios, fiind considerată ceva sacru [21, p. 184].

Constituția franceză din 1791 în art. 7 din titlul 2 declara că legea nu consideră căsătoria decât un contract civil.

Codului civil român de la 1865, reglementa raporturile de familie, ca făcând parte din ramura dreptului civil, iar căsătoria avea un caracter contractualist, fiind „*acordul de voință al viitorilor soți ce se exprimă într-o formă solemnă, în fața ofițerului stării civile*”. Acea reglementare legală determina juriștii de atunci să considere căsătoria ca fiind „*un contract solemn, prin care bărbatul și femeia stabileau între ei o uniune, sancționată de lege, cu scopul de a trăi împreună*” [22, p. 16].

Caracterul de contract civil al căsătoriei era criticat și atunci, dar și în prezent, susținându-se că părțile nu pot stipula, în privința uniunii lor, întocmai ca părțile unui contract.

Deci, actul juridic prin care se încheie căsătoria are o structură juridică proprie, asemănându-se cu contractul, însă, totuși deosebindu-se radical de acesta.

Asemănările între contract și actul juridic al căsătoriei. Deși actul juridic prin care se încheie căsătoria nu poate fi considerat un contract, totuși, între aceste instituții juridice există anumite asemănări, după cum urmează:

- a) ca și multe contracte, actul juridic al căsătoriei este unul bilateral;
- b) la fel ca și contractele, căsătoria se încheie prin acordul de voință concordant al viitorilor soți (*mutuus consensus*) [23, p.17];
- c) ca și încheierea contractelor, încheierea căsătoriei este liberă, în sensul că orice persoană are posibilitatea și libertatea de a se căsători sau nu;
- d) în înțeles contractual viitorii soți sunt egali, adică consimțământul la căsătorie este liber și este exprimat în condiții de egalitate juridică și nu de subordonare a unuia față de celălalt.

Deosebirile dintre contract și actul juridic al căsătoriei. Chiar dacă există anumite asemănări, actul juridic prin care se încheie căsătoria se deosebește de contract prin următoarele:

- a) în contracte fiecare dintre părți urmărește un scop diferit, în schimb, în cazul căsătoriei, ambele părți, adică viitorii soți, urmăresc un scop comun, întemeierea unei familii [24, p. 16];
- b) efectele contractului sunt determinate de către părți, în limitele stabilite de lege, în timp ce efectele căsătoriei sunt prestabilite de lege, voința părților are doar rolul de a determina aplicarea statutului legal al căsătoriei;
- c) părțile pot modifica, în baza acordului de voință, efectele contractului încheiat, soții, însă, nu au posibilitatea de a modifica efectele căsătoriei, cu excepția efectelor patrimoniale în cazul încheierii contractului matrimonial;
- d) contractele pot fi susceptibile de termen sau condiție, adică pot fi afectate de modalități, căsătoria însă nu poate fi afectată de acestea;
- e) contractele, în marea lor parte, pot fi încheiate prin reprezentare, căsătoria, însă, este un act juridic strict personal (*intuitu personae*) și nu se poate încheia decât personal, nu și prin reprezentarea viitorilor soți;
- f) fiind rezultatul unui *mutuus consensus*, contractul poate înceta prin acordul de voință a părților în sens opus, *mutuus dissensus*, căsătoria, însă, nu poate lua sfârșit doar prin simplul acord de voință al soților, fiind necesară pronunțarea acestuia de către un organ competent;
- g) dacă una dintre părțile contractului sinalagmatic nu-și execută obligațiile contractuale, cealaltă poate cere rezoluțiunea, pe când căsătoria, poate fi desfăcută doar prin divorț, în condițiile legii;
- h) la încheierea și desfacerea căsătoriei, un rol important le revine organelor de stare civilă și instanțelor judecătorești, ceea ce deosebește iarăși căsătoria de contract;
- i) nulitatea căsătoriei prezintă particularități față de nulitatea contractului, în sensul că, unele cazuri de nulitate ale căsătoriei pot fi acoperite, în anumite condiții, ceea ce nu putem face în cazul contractelor [25, p. 13].

Șirul asemănarilor și deosebirilor între actul juridic al căsătoriei și contract poate continua, ne vom opri pentru a trage anumite concluzii.

Din punctul de vedere al unor autori români, ținând cont de caracterile juridice ale căsătoriei, dar și de argumentele aduse în contextul prezentării asemănărilor și a deosebirilor între actul căsătoriei și contract, în privința căsătoriei este indicată utilizarea calificării circumstanțiate de „*act juridic*”, noțiune care înglobează atât actul unilateral de voință, cât și contractul [26, p. 17].

Acest act juridic pe care îl constituie căsătoria este cel prin mijlocirea căruia viitorii soți se sumpun, prin libera lor voință, statutului legal al căsătoriei. Actul juridic al căsătoriei, odată încheiat, generează, la rândul său, o stare de drept permanentă, întrucât el stă la baza nașterii drepturilor și obligațiilor personale și a celor patrimoniale prevăzute de Codul familiei.

Dar, toate aceste drepturi și obligații dau expresie, din punct de vedere juridic, „*comunității de trai*” a soților și se bazează pe afecțiune, prietenie, încredere și bună înțelegere [27, p. 25].

În opinia unor autori francezi, natura contractualistă a căsătoriei nu poate fi negată categoric, deoarece, dacă avem în vedere caracterile juridice și faptul că nucleul căsătoriei îl constituie acordul de voință al viitorilor soți, se poate considera că aceasta are o natură contractuală [28, p. 276].

Un punct de vedere aparte îl are în privința acestui subiect Paul Vasilescu, în opinia căruia „*natura juridică a căsătoriei scapă unei caracterizări exacte, deoarece declarația unilaterală de voință a viitorilor soți trebuie înțeleasă, în cazul căsătoriei, ca fiind făcută în sensul consimțirii la regulile obiective ale acestei instituții. Cauza juridică a căsătoriei este unică și indivizibilă pentru ambii soți: constituirea unei familii, a unei uniuni de persoane cu un statut civil bine delimitat și definit de către norma obiectivă. Norma privată care constituie fiecare act concret de căsătorie nu este decât personalizarea și însuflețirea celor obiective. Aceasta deoarece căsătoria este poate cel mai pur act de drept strict din dreptul modern care nu permite autorilor lor decât adeziunea la un statut și o instituție pe deplin prevăzute de norma obiectivă*”. Din acest punct de vedere, căsătoria este un act statutar [29, p. 148].

Acestui punct de vedere îi sunt aduse o serie de critici de către unii autori, care consideră că „*actul căsătoriei poate fi calificat ca fiind un act juridic bilateral nepatrimonial și o instituție, adică un statut juridic caracterizat prin drepturi și obligații specifice și reciproce ale soților, atât pe plan personal, cât și patrimonial*” [30, p. 24].

În concluzie, constatăm că în literatura de specialitate nu există un punct de vedere unic și bine conturat în privința naturii juridice a căsătoriei, aceasta, ca act juridic, având anumite asemănări cu contractul, dar existând și destule deosebiri între ele, având și caracteristicile unui act statutar.

Căsătoria este, prin însăși esența sa, un acord de voințe între două persoane, realizat în scopul de a da naștere drepturilor și obligațiilor specifice. Faptul că soții sunt supuși unui regim legal și imperativ, odată încheiată căsătoria, aceasta devenind o stare juridică cu un statut legal, este numai consecința manifestării de voință a părților, și nu poate absorbi însuși actul care l-a generat [31, p. 16].

Bibliografie:

1. *Dicționar enciclopedic român*, volumul 2, 1964, București: Editura politică, p. 345.
2. PÎNZARI V., 2002, *Căsătoria în legislația Republicii Moldova*, Bălți: Editura PUB, p. 18.
3. FILIPESCU I.P., ANCA P., CALMUSCHI O., EREMIA M.-I., 1981, *Încheierea căsătoriei și efectele ei*, București: Editura Academiei Republicii Socialiste Române, p. 11.
4. FLORIAN E., PÎNZARI V., 2006, *Căsătoria în legislația României și a Republicii Moldova*, Cluj-Napoca: Editura Sfera Juridică, p. 5.
5. REGHINI I., 1994, *Dreptul familiei*, VOL. I, Universitatea Ecologică „Dimitrie Cantemir”, Facultatea de Drept, Tg. Mureș, p. 1.
6. PÎNZARI V., 2013, *Considerente privind reglementarea relațiilor de familie în NCC și în codul familiei al Republicii Moldova*, comunicare ținută la Conferința internațională „Codul civil român: văzut din interior – văzut din exterior”, București, 20-26 octombrie 2013.
7. FILIPESCU I.P., 2000, *Tratat de dreptul familiei*, Ediția a VII-a, București: Editura ALL Beck, p. 37.
8. IONAȘCU T., CRISTIAN I., ELIESCĂ M., ECONOMU V., EMINESCU Y., EREMIA M.I., GEORGESCU V.A., RUCĂREANU I., 1964, *Căsătoria în dreptul R.P.R.*, București: Editura Academiei, p. 18.
9. POPESCU T.R., 1965, *Dreptul familiei, tratat*, Vol. I, București: Editura didactică și Pedagogică, p. 83.
10. URSA V., 1975, *Căsătoria, baza juridică a familiei*. În Ionașcu A. ș.a., *Familia și rolul ei în societatea socialistă*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, p. 23.
11. LUPȘAN G., 1996, *Dreptul familiei* (note de curs), Iași: Editura Fundației „Chemarea”, p. 15.
12. CREȚU V., 2002, *Aspecte generale privind noul cod al familiei al Republicii Moldova*. În: *Revista de drept privat*, anul 2, nr.1/2002, p. 30-54.

13. ALBU I., 1975, *Dreptul familiei*, București: Editura didactică și pedagogică, p. 27.
14. TOMESCU M., 1995, *Calificarea căsătoriei în dreptul internațional privat român*, Analele Universității, București, anul XLIV, p. 71-78.
15. FLORIAN E., 1997, *Dreptul familiei*, București: Editura Lumina LEX, p. 11.
16. CHELARU I., 1992, *Căsătoria și divorțul. Aspecte juridice civile, religioase și de drept comparat*, Iași: Editura A92 ACTEON.
17. *Legea privind actele de stare civilă* Nr.100-XV din 26.04.2001. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, Nr.97-99 (821-829) din 17.08.2001.
18. HAMANGIU C., ROSETTI-BĂLĂNESCU I., BĂICOIANU AL., 1999, *Tratat de drept civil*, Vol. I, București: Editura ALL, p. 184.
19. BACACI AL., 2005, *Dreptul familiei*, Ediția 4, București: Editura ALL Beck, p. 16.
20. LUPȘAN G., 1996, *Dreptul familiei* (note de curs), Iași: Editura Fundației „Chemarea”, p. 25.
21. GORNU G., 1977, *Les regimes matrimoniaux*, Paris: PUF, p. 276-277.
22. VASILESCU P., 2003, *Relativitatea actului juridic civil. repere pentru o nouă teorie generală a actului de drept privat*, București: Editura Rosetti, p. 148.
23. AVRAM, M., 2013, *Drept civil. Familia*, București: Editura Hamangiu, p. 24-26.

СПЕЦИФІКА ВИКОНАВСЬКОЇ МУЗИЧНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ SPECIFICITY PERFORMING MUSICAL INTERPRETATION OF THE ART INSTITUTE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

**Chen Bo, PhD student of the Art institute of National
Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine**

Abstract. The article summarizes the specific performing musical interpretation of the Art Institute students of pedagogical universities. Specificity Performing-interpretation of future music teacher is considered in the musical and instrumental training. Outlined major directions of realization possibilities of interpretation, performing as an effective and creative aspect directed enhance professional competence of students of pedagogical institutes arts universities. Singled out methodological aspects of solving this problem in preparing students for personal interpretation of the music.

Keywords: students of pedagogical universities institutes arts, performing, interpretive activities, musical and instrumental training.

Анотація. Стаття узагальнює специфіку виконавської музично-інтерпретаційної діяльності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Специфіка виконавсько-інтерпретаційної роботи майбутнього вчителя музики розглянута у процесі музично-інструментального навчання. Окреслені провідні напрями реалізації можливостей виконавсько-інтерпретаційної діяльності як дієвого і творчо спрямованого аспекту підвищення фахової компетентності студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Виокремлені методичні аспекти вирішення даної проблеми у підготовці студентів до особистісної інтерпретації музичних творів.

Ключові слова: студенти інститутів мистецтв педагогічних університетів, виконавсько-інтерпретаційна діяльність, музично-інструментальне навчання.

На современном этапе актуализируется роль исполнительно-интерпретационной деятельности, которая обеспечивает целостно-творческое понимание музыкального произведения и его субъектно-личностное воспроизведение. Проблема исполнительской интерпретации нашла отражение в научных исследованиях ученых (Б.Вальтер, Е.Гуренко, Н.Корихалова, О.Котляревская, А.Марков, В.Москаленко, В.Чернявский и др.). С позиции музыкальной педагогики проблема интерпретации рассматривается как фундаментальная операция мышления, придание смысла любым проявлениям духовной деятельности человека, объективированным в знаковой или чувственно-наглядной форме. Такой подход к проблеме исполнительно-интерпретационной деятельности рассматривается в трудах исследователей проблем художественной педагогики (Л.Баренбойм, А.Болгарский, А.Зайцева, Л.Коваль, А.Козир, Е.Курышев, В.Крицкий, А.Ляшенко, Г.Нейгауз, Ма Ге Шунь, Я.Мильштейн, В.Москаленко, О.Олексюк, М.Ткач, Пан На, М.Петренко, Сюй Дин Чжун, Цяо Ли и др.)

Анализ научных исследований показывает, что интерпретация в музыкальном обучении всегда была предметом особого внимания педагогов-музыкантов. По мнению многих иссле-

дователей, исполнитель отбирает из своего жизненного опыта те воспоминания, навыки, образы, что, по его мнению, присущи исполняемому музыкальному произведению [2, 37]. В таких творческих отборах рождается особенность музыкального исполнения и творчества в целом, при этом творческий акт роднит исполнителя с композитором.

Следует отметить, что интерпретация (объяснение, трактовка, толкование) – относительно художественного творчества исполнителя употребляется, в основном, в двух значениях: объяснение, раскрытие содержания художественного произведения в теоретическом плане; актуализация ранее созданного произведения в исполнительском творчестве. Интерпретация является творческим раскрытием художественного произведения, образа, что обусловлено идейно-художественным замыслом и индивидуальностью исполнителя.

В музыкальной интерпретации, по мнению В.Москаленко, показательным является понимание этого феномена с точки зрения личностной позиции исполнителя музыкального произведения. Исполнитель ощущает музыкальное произведение не как законченное по замыслу автора, а как основу для дальнейшего творческого поиска. Нотная запись исполняемого произведения трактуется при этом как интонационная программа, которая всякий раз требует нового смыслового наполнения. Именно исполнитель музыкального произведения создавая художественно-музыкальные образы, предоставляет им глубину и художественную масштабность [4, 121].

Одной из разновидностей интерпретации музыки является ее художественно-педагогическая интерпретация. Это специфический вид исполнительской и педагогической деятельности, проявляется в целостном акте толкования произведений средствами и словесного комментирования и исполнительского искусства. Характеризуя сущность умения художественной интерпретации, следует отметить, что это умение имеет все признаки сложности, охватывает разнонаправленные и разнофункциональные виды деятельности и требует способности анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать и тому подобное.

Искусство интерпретации того или иного музыкального произведения, создание образа, состояния базируется на эмоционально-смысловом его понимании исполнителем. Идея своеобразно персонифицированной интерпретации возникла рядом с ростом статуса композитора и, в свою очередь, идеи «шедевров музыки». Кто-то должен был их разъяснить и сделать понятными для слушателя. Именно в этот период формируется понимание важности фигуры исполнителя, ведь он через свое собственное восприятие дает последующую жизнь музыкальному произведению, тем или иным образом интерпретируя музыку. Учитывая это, музыкальная интерпретация – это «активное сопереживание, возможность пропустить чужие чувства сквозь собственное сердце, определенная жизненная позиция, владение мастерством, уровень выполнения определенных технических заданий. Следовательно, чем ярче фигура исполнителя, то есть его индивидуальность с творческой направленностью, жизненным и профессиональным опытом, тем увереннее чувствует он себя в исполнительской деятельности, тем самостоятельнее и оригинальнее будет его творчество» [1, 129].

Таким образом, лишь в самом себе исполнитель неординарен, лишь сам он может сказать новое в вокально-исполнительском искусстве. Его внутренняя жизнь, взаимоотношения с людьми, отношение к собственной профессии, моральные и культурные ценности – все это является источником и содержанием жизни в исполнительской деятельности, в создании художественного образа, созданного другим творцом. А, следовательно, музыкальное произведение – это лишь образец, по которому действует живой, неповторимый человек – исполнитель. Часто педагоги и музыкальные критики отмечают следующую характеристику исполнителя, которая прямо пропорционально связана с его одаренностью. Однозначно, чем более талантливая личность, тем более понятными для слушателя будут те музыкальные образы, которые рождаются в его исполнении.

В.Москаленко отмечает то, что музыкальный образ развивается лишь в действии. Поэтому образ в исполнительском искусстве – это выразительное действие. Здесь, как в математике, действует закон необходимого и достаточного. Там, где средствами актерского искусства создается музыкально-исполнительский образ, всегда существует типизация –

художественное обобщение, а потому и перестройка личности певца, расширения ее возможностей. «Личность существует и проявляется под воздействием мощного фактора – творческого воображения...» [4, 42]. Музыкальные и актерские способности, с одной стороны, будто оживляют глубокое художественно-психологическое понимание исполнителем музыкального произведения, а с другой, – предоставляют широкие возможности для создания собственного понимания художественного образа в исполнительском действии.

По мнению многих педагогов и исполнителей (Е.Гуренко, М.Кугель, Е.Курышев, В.Крицкий, Г.Нейгауз и др.), творчество исполнителя состоит из перевоплощения «души и сердца», которое интуитивно пролагают путь для осуществления в музыкальном творчестве задуманных художественных образов и состояний. При этом многие отмечают, что процесс изучения музыкального произведения предусматривает соответствующие временные изменения в личности самого исполнителя во время репетиционной работы или концертного исполнения.

Одной из главных черт музыкального исполнительства является создание художественно-музыкального образа, его характера, который включает аналитическую работу над выделением ведущих черт музыкального образа, поскольку они определяют необходимое нюансирование, деление акцентов, моменты кульминаций; типичных и индивидуальных черт музыкального образа, понимания его значения и поиск способов яркого воссоздания его с помощью соответствующего тембрального звучания, фразирования, звуковедения и др.

Выделенные признаки исполнительского творчества могут действовать только на фоне развитых технологических принципов музыкально-исполнительского творчества (личность исполнителя, уровень овладения им музыкально-техническими и творческо-исполнительскими навыками, широта и подвижность темперамента личности и др.). Они определяют не только богатство материала, из которого состоит исполнительский образ, но и весь творческий потенциал исполнителя, который обеспечивает его индивидуальность в этом процессе.

Как композитор оперирует звучанием и созданием музыкальных образов, так исполнитель представляет звучание своего инструмента во всех красках, со всеми тембральными находками, создавая тем самым поэтический рисунок образа. Вызывая в эмоциональной памяти переживания, подобные переживаниям композитора, он представляет действия, целесообразные в контексте звучания музыкального произведения. Комбинирующая работа воображения подсказывает исполнителю точные движения, музыкальные интонации, нюансирование, фразирование и расставляет смысловые акценты, которые сразу же воплощаются в процессе исполнительской деятельности.

Инновационные подходы к исполнительской деятельности открывают новые возможности для концептуального и проективного усвоения профессиональных знаний, которые обеспечивают: высокую достоверность прогнозирования результатов и руководство педагогическими процессами; анализ и систематизацию, на научной основе, практического опыта и его использования; комплексное решение учебных и социально-воспитательных проблем; благоприятные условия для личностного акме развития; уменьшение эффекта воздействия негативных обстоятельств на личность; выбор наиболее эффективных и разработка инновационных моделей для решения социально-педагогических проблем. Инновационные процессы, а именно: компьютеризация, прогрессирующая индустрия информатики, система «internet», становятся катализаторами растущей динамики развития современного общества [3, 178].

Для становления самосознания исполнителя имеет значение не столько пассивное знакомство с музыкальным искусством, сколько активное привлечение к исполнительскому творчеству. В процессе этого творчества конкретизируются мотивы самовыражения исполнителя и потребности познать истину. Попытка выразить музыкальной интонацией восприятие окружающей действительности, свое душевное состояние учит видеть, чувствовать, понимать, найти самые точные, единственно необходимые тембровые оттенки, что бесспорно не может не отразиться на формировании культуры исполнительства.

В процессе исполнительской деятельности студент должен владеть своим эмоциональным состоянием, потому что эмоция на уровне музыкально-художественного обобщения

должна быть социально значимой «умной эмоцией» [4, 132]. Именно на этом этапе будущий учитель должен показать роль чувственных данных – музыкального слуха, способности различать тембральные краски, которые предают особенную выразительность и достоверность музыкальным художественным образам. Сенсорная организация зависит не только от типа нервной системы, но и от соответствующей деятельности, которая развивает естественные данные и создает специфические особенности видения мира. Постепенно по мере вхождения в процесс музыкальной исполнительской деятельности эстетичное воззрение исполнителя выделяется как самостоятельная единица.

Рассмотрение музыкального произведения как музыкально-эстетического феномена превращается, таким образом, не только в сферу проявления и формирования ценностного самосознания исполнителя, но и комплексного развития его творческих способностей. И уже на этом уровне простой анализ музыкального произведения перерастает в стройную систему анализа его исполнительского творчества.

Эта поэтапность в процессе трактовки музыкального произведения определяется той концепцией, или ключевой идеей, которой руководствуется исполнитель. Все ключевые идеи можно рассматривать как аналог сверхзаданий сценического действия по системе К. Станиславского, который подчеркивал, что сверхзадание должно не только соответствовать замыслу автора, но и находить живой отклик у исполнителя. Сухое, высокомерное сверхзадание не нужно, оно должно быть глубоко осознанным, необходимым, рожденным интересной мыслью, эмоционально привлекательным – таким, что напрягает волю, пробуждает творческое воображение и вызывает непосредственное переживание музыкального произведения. Потому сверхзадания необходимо «искать не только в роли, но и в душе самого исполнителя» [5, 334-335]. Музыкант должен любить сверхзадание и по возможности сам его находить. Если же оно поставлено кем-то другим (педагогом, слушателями и др.), тогда необходимо рефлексивно пропустить сверхзадание сквозь себя и эмоционально увлечься им от своих собственных личностных чувств. Другими словами – необходимо уметь сделать каждое сверхзадание своим собственным.

Следует отметить, что исполнительская интерпретация – это индивидуально неповторимое и субъектно выраженное эстетическое отражение действительности во внутреннем мире, психологии и в различных формах внешней личностной активности музыканта-исполнителя. Интерпретационное прочтение художественного произведения – это особое духовно-личностное отражение, воспроизведение реальности, ее эстетическое прочтение и понимание, ее создание и воскрешение в психологических состояниях, продуктах художественной творческой деятельности, что несет авторский взгляд, позицию, анализ и оценку через музыкально-художественные образы, представления, символы, знаки, на основе эстетических чувств, мыслей и отношения к окружающему миру.

История музыкально-инструментального искусства не знает настолько совершенно разработанного метода воплощения исполнителем своих творческих замыслов, какие мы видим в драматическом искусстве. Но использование похожих приемов работы встречается в преподавательской практике многих педагогов Китая, Европы и Украины.

Выведем определенные обобщения или, другими словами, методические советы, которые нужно помнить будущему учителю музыки, и которые являются главными в методиках как Китая, так и Европы, а именно:

- Для успешной музыкально-педагогической деятельности одинаково необходимо знание как законов педагогики, так и специфики исполнительского творчества.
- Преподаватель должен владеть искусством педагогической импровизации, суть которой заключается в искусном сочетании разных видов исполнительской деятельности, мобильности и экспромта.
- Одним из главных признаков готовности исполнителя к музыкально-педагогической деятельности есть умение решать конкретные задания, не выпуская из поля зрения весь комплекс учебно-методических проблем.
- Улучшение сугубо профессионального, а также педагогического образования будущего учителя музыки невозможно без постоянного самоусовершенствования. Проблема

самообразования в музыкально-педагогической деятельности, в свою очередь, связана с высоким уровнем профессиональных интересов и потребностью постоянного творческого взросления, которое достигается в процессе интенсивной познавательной работы. Лишь при этом условии первичные привычки перерастают в жизненную потребность и определяют творческую пригодность музыканта не только в музыкально-педагогической деятельности, но и в научном поиске.

- Профессиональная подготовка преподавателя требует прежде всего самостоятельности, интеллектуальной активности, которая не только помогает в овладении необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и обуславливает творческий потенциал, потенцию к новым знаниям в последующей практической деятельности – как музыкально-педагогической, так и музыкально-исполнительской.
- Система усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя музыки основывается на самой тесной взаимосвязи исполнительских и теоретических знаний, умений и навыков музыкально-исполнительского творчества в тесном взаимодействии с закономерностями педагогической деятельности.

В *заключении* следует отметить, что ключевыми положениями теории и практики интерпретационной деятельности студентов институтов искусств педагогических университетов является: целостно-творческое понимание музыкального произведения и его субъектно-личностное воспроизведение; рассмотрение интерпретации как фундаментальной операции мышления, придание смысла любым проявлениям духовной деятельности человека, объективированным в знаковой или чувственно-наглядной форме; опора на понимание того, что исполнитель отбирает из своего жизненного опыта те воспоминания, навыки, образы, что, по его мнению, присущи исполняемому музыкальному произведению; осознание того, что именно исполнитель музыкального произведения создавая художественно-музыкальные образы, предоставляет им глубину и художественную масштабность; выделение одной из главных черт музыкального исполнительства создание художественно-музыкального образа, его характера, который включает аналитическую работу над определением ведущих черт музыкального образа; использование эмоциональной памяти переживания, которые подобны переживаниям в контексте звучания музыкального произведения; рассмотрение целесообразности комбинирующей работы воображения исполнителя, что позволяет отрабатывать точные движения, музыкальные интонации, нюансирование, фразирование и расставляет смысловые акценты, которые сразу же воплощаются в процессе исполнительской деятельности. Инновационные подходы к исполнительской деятельности открывают новые возможности для концептуального и проективного усвоения профессиональных знаний, которые обеспечивают: высокую достоверность прогнозирования результатов, систематизацию, практического опыта, комплексное решение учебных задач, выбор наиболее эффективных и разработка инновационных моделей для решения педагогических проблем.

Литература:

1. ГУРЕНКО Е., 1982, *Проблемы художественной интерпретации: философский анализ*, Новосибирск: Наука СО.
2. ДЛІТЕЙ В., 1966, Виникнення. В: Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрямки, К..
3. КОЗИР А., 2008, *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія*, К.: НПУ.
4. МОСКАЛЕНКО В., 2012, *Лекції по музикальній інтерпретації: учебное пособие*, К.: ТОВ «Типографія «Клякса».
5. СТАНИСЛАВСКИЙ К., 1954, *Работа актера над собой. Ч.1: Работа над собой в творческом процессе переживания*, М.: Искусство.

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТАБИЛЬНОСТИ
ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**
**INNOVATIVE METHODS OF FORMATION OF STABILITY OF INSTRUMENTAL
AND PERFORMING SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS**

**Юань Кай, аспирант, Национальный педагогический
университет имени М.П. Драгоманова, Украина, Киев**
**Yuan Kai, Graduate student, National pedagogical
University named after M. P. Dragomanov, Ukraine, Kiev**

Резюме. В статье обосновывается значимость инновационных подходов в формировании стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки, раскрывается роль вариативности в этом процессе. На основе анализа научных исследований, учёта современных тенденций образования, многофункциональности педагогики и искусства, многокомпонентности музыкально-педагогической деятельности предлагается система инновационных методов, направленных на усовершенствование формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки с использованием вариативности. Акцентируется внимание на необходимости разработки специальных инновационных организационно-методических систем, методик, технологий с использованием вариативности.

Ключевые слова: инновационные методы, будущие учителя музыки, стабильность инструментально-исполнительских навыков, вариативность.

Abstract. The article explains the importance of innovative approaches in achieving the stability of instrumental and performing skills of future music teachers, the role of variability in this process. Based on the analysis of scientific researches, meet modern trends of education, the versatility of pedagogy and art, the multicomponent nature of the musical and pedagogical activities, a system of innovative methods to improve the formation stability of instrumental and performing skills of future music teachers with the use of variability. The article focuses on the need to develop a special innovative organizational and methodical system, methods, technology using a variation.

Keywords: innovative methods, future music teachers, the stability of instrumental and performing skills, variability.

Введение. Нынешняя трансформация общества привела к обновлению и обогащению музыкального образования, которая модернизируется за счет подготовки высококвалифицированных специалистов художественной направленности. Ощущается, прежде всего, нейтрализация пагубного влияния неконтролируемого научно-технического прогресса на духовную жизнь украинского общества, а именно: доминирование "неживого" исполнения музыкальных произведений (под фонограмму).

В связи с этим, повышается интерес к инструментальной подготовке будущих учителей музыки. На протяжении многих веков ведущие педагоги и выдающиеся музыканты-интерпретаторы пытались исследовать проблему формирования инструментально-исполнительских навыков (Ф.Бузони, В.Безфамільнов, Л.Пнзбург, М.Давыдов, Г.Коган, Ф.Липс, К.Мартинсен, М.Ризоль, И.Яшкевич и другие). Впрочем, в их трудах прослеживаются лишь догадки относительно формирования стабильности воспроизведения инструментально-исполнительских навыков. Отсутствие специальных методик формирования исследуемого феномена определяет необходимость разработки и внедрения инновационных технологий, методик, с использованием приобретенного отечественного и зарубежного опыта.

На наш взгляд, большим потенциалом, относительно формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков, обладает метод *вариативности*.

В психофизиологии о стабильности как одной из важнейших характеристик двигательных навыков высказывались М.Бернштейн, Н.Боген, А.Матвеев, С.Мельников, Е.Ильин и другие ученые. По их мнению, изменения стабильности (устойчивости по отношению к "сбивающих" внутренних и внешних факторов) выполнение техники движений происходят при отсутствии упражнений или во время перерыва в процессе формирования и использования навыков. Они рекомендуют достигать стабильности использованием определенного

круга вариантов воспроизведения двигательных актов, которые во время выполнения не будут способствовать процессу деавтоматизации. К *вариативности* относят переключения (по приему и по органу), приспособленную изменчивость, маневренность и гибкость навыков.

Методу вариативности отводится определенное место и в психологии мышления. Так, по мнению А.Тихомирова, создание нескольких вариантов ходов происходит за счет "предпланирование" (предварительное проигрывания собственных действий) решения определенной задачи. Он выделяет два его вида: твердый (предсказания только одного варианта хода после получения предыдущего результата) и динамический (предвидение нескольких вариантов ходов). Дж. Гилфорд в связи с этим характеризует два типа мышления: конвергентное (одно правильное решение, поиск в одном направлении) и дивергентное (несколько правильных решений, поиск в разных направлениях).

Таким образом, проблема использования метода вариативности в инструментальной подготовке музыкантов исследовалась достаточно широко. Одновременно, в практической деятельности прослеживается отсутствие систематического использования метода вариативности непосредственно направленного на формирование стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки. Применение метода вариативности осуществляется лишь с целью активизации слуха и внимания.

Анализируя вышеизложенный материал, можно отметить, что вне поля зрения ученых осталась идея относительно формирования устойчивости (стабильности) исполнительских навыков за счет нахождения нескольких вариантов их воспроизведения.

Актуальность проблемы объясняется, прежде всего, тем, что особенности использования метода вариативности в учебно-воспитательном процессе в высших учебных заведениях не получили фундаментального обоснования в научных исследованиях. Кроме того, имеют место противоречия, связанные с:

- инновационной перспективой метода вариативности в учебно-воспитательном процессе высшей школы и неполным использованием его возможностей;
- необходимостью формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки средствами вариативности и отсутствием соответствующего методического обеспечения.

Итак, актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность и поиск инновационных подходов к процессу формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки определили *цель* статьи, которая реализуется в таких *заданиях*:

- обоснование значимости инновационных подходов в формировании стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки;
- выявление инновационной роли вариативности в формировании стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки;
- определение инновационных методов формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки с использованием вариативности.

Изложение основного материала. Одним из путей модернизации образования Украины выступает внедрение в учебный процесс высшего учебного заведения инновационных педагогических технологий и методов. Инновации (итал. *innovazione* – новизна, нововведение) – новые формы организации деятельности и управления, новые виды технологий, которые охватывают различные сферы жизнедеятельности человека.

Педагогическую инновацию рассматривают как особую форму педагогической деятельности и мышления, которые направлены на организацию нововведений в образовательный процесс. Инновационный процесс в образовании – совокупность последовательных, целенаправленных действий, направленных на его обновление, модификацию цели, содержания, организации, форм и методов обучения и воспитания, адаптации учебного процесса к новым общественно-историческим условиям.

Проблема внедрения инновационных технологий особое значение приобретает относительно будущих учителей музыки, профессиональная деятельность которых должна

происходить непосредственно в своеобразной информационно-художественной среде. Понятно, что процесс учебы таких специалистов характеризуется сложностью и многоаспектностью. Мы разделяем мнение Г.Падалки, которая считает целесообразными в процессе профессиональной подготовки будущих учителей считаться с принципом приближения содержания художественной деятельности студентов к специфике их будущей профессии, отдавать преимущество тем средствам художественного влияния, которые в наибольшей степени содействуют развитию творческих способностей, воображения, фантазии, коммуникабельности [6, с. 59].

Однако, наши наблюдения показали, что без совершенствования содержания и форм учебной деятельности студентов в процессе психолого-педагогической и художественно-эстетической подготовки не могут формироваться те профессиональные качества, которые являются необходимыми и достаточными для эффективной музыкально-педагогической деятельности будущего учителя музыки.

Учет многофункциональности деятельности будущего учителя музыки дает основания допустить, что именно вариативность может быть инновационным фактором, относительно процесса формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков.

К тому же, нами было выявлено, что 84% студентов-инструменталистов (баянисты-аккордеонисты и пианисты) считают, что «использование вариативности, безусловно, способствует формированию стабильности инструментально-исполнительских навыков»; «использование вариативности больше способствует, нежели не способствует» считают 14% респондентов; «трудно ответить» – 1,6% студентов. На основе полученных результатов опроса респондентов было сделано предположение относительно того, что уровень устойчивости (стабильности) инструментально-исполнительских навыков по отношению к "сбивающим" факторам внутреннего и внешнего происхождения будет повышаться за счет создания допустимого круга вариантов воспроизведения двигательных действий (решения исполнительской задачи) с последующим его использованием во время публичных выступлений в зависимости от ситуации (условий реализации музыкального произведения).

Дееспособность выдвинутой гипотезы проверялась благодаря разработанной технологии формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков средством использования метода вариативности. В ее основу была положена идея по созданию нескольких вариантов решения исполнительской задачи с целью сохранения стабильности воспроизведения навыков по завершению процесса их формирования, которая осталась без внимания выдающихся педагогов и музыкантов-исполнителей.

На начальном этапе, непосредственно перед формированием в сознании инструменталистов образов-эталонов (образцов) исполнительских навыков, мысленно осуществляется "предварительное планирование" (предварительное проигрывание собственных действий) процесса решения задачи. Рекомендуется пользоваться динамическим "предварительным планированием". Его суть заключается в предвидении нескольких вариантов решения данной задачи, один из которых будет основной, а другие – вспомогательные.

В круг допустимых вариантов должны входить лишь те, которые, по мнению музыканта, при исполнении не будут способствовать процессу деавтоматизации их использование будет зависеть от ситуации, которая сложится во время реализации произведения на эстраде, и от действия тех или других "сбивающих" внутренних или внешних факторов. Во время овладения текстовыми и исполнительскими компонентами музыкальных произведений или совершенствования технического мастерства все найденные в процессе поиска необходимых двигательных актов для решения поставленной задачи допустимые варианты воспроизведения действий должны постоянно подвергаться коррекции. После чего происходит их автоматизация.

Таким образом, благодаря отработке этой вариативности постепенно достигается стабильность, то есть устойчивость воспроизведения инструментальных навыков по отношению к "сбивающим" факторам внутреннего и внешнего происхождения в ходе раскрытия интерпретационной модели музыкальных произведений во время публичных выступлений. Для сохранения стабильности время от времени проводятся репетиции, а также проверка на

степень автоматизированности всех найденных вариантов решения исполнительской задачи. В случае отсутствия упражнений устойчивость навыков снижается. Именно поэтому их развитие и сохранение занимает значительное место в практике инструментальной подготовки будущих специалистов. Это необходимо для защиты двигательных актов от разрушительного влияния "сбивающих" факторов внутреннего и внешнего происхождения. За счет использования на практике, в частности в ходе публичных выступлений, приспособленной изменчивости, маневренности и гибкости навыков достигается высокий уровень стабильности их воспроизведения.

Для дальнейшего внедрения инновационных технологий формирования данного феномена в практике инструментальной подготовки будущих учителей музыки предлагаем использование "предварительного планирования" (мысленное предвзятое проигрывание собственных действий) процесса решения задачи, который предусматривает несколько вариантов решений исполнительской задачи. В результате один из вариантов должен стать основным, а другие – вспомогательными. Осуществляться это должно с учетом мысленно созданных в сознании образов сценических ситуаций (условий исполнения музыкальных произведений) за счет повторного обследования музыкального материала, поиска движений путем нащупывания с предыдущим прогнозированием результатов, их представления и мысленного объединения в действие с последующей практической реализацией. Таким образом, на начальном этапе выработки инструментальных навыков закладываются основы стабильности их воспроизведения по отношению к "сбивающим" факторам внутреннего и внешнего происхождения во время публичных выступлений.

Аналогичным образом отыскиваются варианты решения каждой из промежуточных задач, сформулированных в контексте общего эмоционально-образного содержания музыкальных произведений. На наш взгляд, именно так должно происходить внедрение метода вариативности в практику инструментальной подготовки будущих специалистов. Использование того или иного варианта воспроизведения навыков в дальнейшем будет зависеть от изменения ситуации, то есть условий исполнения музыкальных произведений.

Во время исполнения музыкальных произведений на эстраде испытуемым было предложено придерживаться наставления относительно использования на практике тех или иных вариантов решения задачи в соответствии с определенными изменениями ситуации ради сохранения стабильности воспроизведения навыков по отношению к "сбивающим" факторам внутреннего и внешнего происхождения.

Динамика положительного влияния предложенной технологии формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков определялась за счет анализа и сопоставления результатов игры в эмоциогенных условиях. Она составила 3,7%.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать **вывод**: вариативность является эффективным средством формирования стабильности инструментально-исполнительских навыков будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки.

Литература:

1. БЕРНШТЕЙН Н., 1990, *Физиология движений и активность*, М.: Наука.
2. БОГЕН М., 1985, *Обучение двигательным действиям*, М.: Физкультура и спорт.
3. ЛИПЕ Ф., 1985, *Искусство игры на баяне*, М.: Музыка.
4. МАТВЕЕВ А., МЕЛЬНИКОВ С., 1991, *Методика физического воспитания с основами теории*: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. уч-щ.
5. ПАДАЛКА Г., 2003, *Естетична культура майбутніх учителів та умови її формування// Вища і середня педагогічна освіта*: Республ. наук.-метод. Збірник, Вип. 15, с. 56-62.
6. *Психомоторная организация человека*: Учебник для вузов / Е.П.Ильин, СПб.: Питер, 2003.
7. ТИХОМИРОВ О., 1984, *Психология мышления*: Учебное пособие, М.: Изд-во Моск. ун-та.

2. FORMAREA UNIVERSITARĂ A SPECIALIȘTILOR/ FORMATION OF UNIVERSITY SPECIALISTS

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ACMEOLOGICAL DIMENSION OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS OF ARTISTIC DISCIPLINES

Alla Kozir, PhD, Professor of the Art institute of National
Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Abstract. The article reveals peculiarities of formation of professional skills of teachers of artistic disciplines in acmeological aspect. Deals with the specific formation of professional skills of experts in the context of personal acmeological formation and creative self-realization in practice. Acmeological thesis there is determined pedagogical conditions and factors that contribute to teacher professional skill.

Keywords: acmeological strategies, professional skills, future teachers of artistic disciplines, personal development, creative self-realization.

Анотація. Стаття розкриває особливості формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в акмеологічному аспекті. Висвітлено специфіку формування фахової майстерності майбутніх фахівців у контексті особистісного акмеологічного становлення та творчої самореалізації в практичній діяльності. Виокремлено акмеологічні фактори та педагогічні умови, які сприяють досягненню вчителем фахової майстерності.

Ключові слова: акмеологічні стратегії, професійна майстерність, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, особистісний розвиток, творча самореалізація.

На современном этапе развития художественного образования актуальным является внедрение прогрессивных методик, новых знаний, идей, ведь необходимым условием общей образовательной системы акмеологического направления является профессионально подготовленный специалист, который мыслит креативно, творчески, компетентно. Предметно-структурный анализ исследуемого феномена мотивирует конкретизацию сущности и содержания профессионального мастерства будущих учителей музыки, ведь мастерство проявляется в высоком уровне развития знаний, умений, навыков, важных профессиональных способностей и качеств личности, которые обеспечивают ее успех в практической деятельности. Мастерство учителя является необходимой составляющей акмеологического развития личности в профессиональной деятельности. Важным условием формирования профессионального мастерства у будущих учителей музыки является их подготовка к профессиональному творчеству, то есть создание новых стандартов, задач, средств и приемов профессиональной деятельности.

Решение проблемы эффективного формирования профессионального мастерства учителя музыки тесно связано со степенью развития его профессионализма и эффективности выполнения продуктивной деятельности. Ведь мастерство - это категория, характеризующая свойства личности, приобретенные с опытом, высокий уровень профессиональных умений, постоянное стремления к акме вершинам. Именно поэтому по своему смысловому наполнению парадигмальное значение приобретает акмеологический подход, который позволяет решать насущные задачи в сфере художественного образования. Сущность акмеологического подхода заключается в комплексном исследовании целостности объекта, который проходит степень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и деятельные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях, с целью содействия достижения им высоких уровней субъектного развития.

Акмеологический подход исследования личности разработал и обосновал Б.Ананьев как комплексную стратегию к изучению человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности. По его мнению, согласно разработанным принципам индивидуальное развитие человека выражено в трех аспектах: онтопсихологической эволюции психофизиологических функций, в которой человек рассматривается как индивид; деятельного становления человека и истории его развития как субъекта продуктивной деятельности; раскрытие своео-

бразия жизненного пути человека, его характеристик как личности. Результатом объединения всех свойств индивида, личности и субъекта деятельности является его психологическая неповторимость и индивидуальность [1, 128]. Именно в акмеологическом подходе к образовательным процессам внимание акцентируется на способность личности к самостоятельному определению задач и их реализации, решение насущных проблем в достижении высоких результатов. Целесообразно отметить, что акмеологическое направление имеет ценностный гуманистический характер в соответствии принципу оптимизации раскрытия личностно-профессионального ресурса педагога.

Профессиональная подготовка будущего учителя музыки предполагает расширение акмеологического подхода в рамках преподавания профессиональных дисциплин. Этот подход, как уже отмечалось, позволяет создать оптимальные условия для формирования профессионального мастерства будущих специалистов, а именно: способствует самореализации личности; профессиональному саморазвитию и самопознанию; развитию творчества; обеспечивает производительность музыкально-педагогической деятельности - ведь он выходит за рамки традиционного преподавания профессиональных дисциплин, и составляет основу для их интеграции. Рассматривая «акме» как расцвет, вершину, более высокую ступень развития, целесообразно отметить, что это понятие означает физиологический, психический и социальный статус личности, который характеризуется зрелостью ее развития, достижением высоких и лучших показателей в ее деятельности, творчества [3, 9]. Степень зрелости человека и так называемая вершина этой зрелости или "акме" - это многомерное состояние человека, которое охватывает значительный во временном отношении этап его жизни и показывает, насколько человек сложился как гражданин, как специалист в определенной области деятельности, как личность, которая имеет определенные связи с окружающей действительностью. Это состояние не является статичным, а наоборот, отличается вариативностью и сменяемостью.

В контексте акмеологического подхода к качественной оценке труда личности лидируют понятия: мастер (мастерство), профессионал (профессионализм). По мнению К.Платонова, мастером целесообразно считать такого специалиста, который имеет самый высокий уровень развития профессиональных умений, основанные на гибких навыках и творческом подходе. Для достижения мастерства в профессиональной деятельности учителю необходимо овладеть значительными возможностями, а именно: наклонностями и способностями, специальными знаниями и умениями, квалификацией и мотивацией [5, 185]. Акмеология успешно решает образовательные задачи средствами обучения и формирующего воздействия на личность студента, способствует формированию ценностного отношения к самосовершенствованию и развивает опыт саморазвития, позволяет достигать проектировочного уровня акмеологического развития как результата образовательного процесса. В связи с этим, задачами образовательного процесса на современном этапе выступают: формирование акмеологического саморазвития, творческой активности, самостоятельности и успешности. Базой этих исследований стали работы таких ученых как: Б.Ананьев, О.Бодалёв, Деркач, В.Зазыкин, Е.Климов, Н.Кузьмина, А.Маркова, Л.Митина, Н.Синягина, В.Федоришин и др.

Освещая вопрос о путях и закономерностях самоустремления личности к вершинам профессионального совершенства, акмеология рассматривает рефлексию в качестве главного механизма овладения личностью профессиональным мастерством. Такой аспект данной проблемы позволяет расширить подходы к творческой самореализации личности в процессе производительной деятельности, содействовать целостному, конструктивному оформлению знаний о человеке как носителе собственного опыта и социальных связей. Целесообразно учитывать, что процесс самореализации личности во многом зависит от характера его жизненных обстоятельств, но, вместе с тем значительная часть его достижений зависит от собственных установок, ценностных ориентаций, силы воли, мотивации, способностей и др. Поэтому формирование у студентов положительного внутреннего настроения, воспитания у них потребности в самореализации является существенно важным этапом обучения в институтах искусств.

Акмеологический подход к проблеме формирования профессионального мастерства будущих учителей музыки позволил выделить три интегральные характеристики этой дея-

тельности: направленность, компетентность и гибкость, которые по своей сути являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности, обуславливающих не только эффективность педагогического труда в целом, но и акмеологическое развитие учителя, которое следует понимать как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблеме обнаружил, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности. Поэтому, определяя это понятие, мы рассматриваем его как в узком, так и в широком смысле. В более широком смысле в плане интегральной характеристики личности – как систему ценностных ориентаций, где указанный феномен становится иерархической структурой личности учителя, которая побуждает его к утверждению в педагогической деятельности. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типологическое своеобразие.

В концепции профессионального развития будущего учителя Л.Митиной, оптимальная иерархическая структура педагогической направленности рассматривается как «доминирующий мотив личности учителя, который может быть представлен следующим образом: направленность на ребенка (и другие объекты учебной деятельности), связанная с заботой, интересом, любовью, что способствует развитию личности учителя и максимальной самоактуализации его индивидуальности; направленность на себя, которая связана с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; направленность на предметную сферу профессии учителя (содержание учебного предмета) [4, 101].

Психологическим условием развития педагогической направленности студентов, по нашему мнению, является повышение уровня профессионального самосознания, то есть осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении. Направленность подготовки будущего учителя музыки заключается в том, что перед учителем стоят задачи не только нацелить школьников на овладение предметом, но и привлечь их к духовной культуре своего народа.

Акмеологический подход к успешному выполнению профессиональной деятельности будущего учителя музыки среди многих необходимых составляющих позволяет выделить компетентность и гибкость. Под педагогической гибкостью мы понимаем сложную многомерную психическую особенность, объединяющую в себе содержание и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуаций, задач, способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и производить или принимать новые, оригинальные подходы к решению проблемной ситуации при неизменных принципах и этических основаниях жизнедеятельности. Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения выполнения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в условиях среды, которая постоянно меняется. Структура педагогической гибкости включает три элемента: эмоциональный, интеллектуальный, поведенческий. Педагогическая гибкость независимо от проявлений является гармоничным сочетанием двух психологических характеристик, одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, вторая, наоборот, – ее изменчивость, спонтанность.

Компетентность как общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые были приобретены в процессе обучения, что является необходимым для каждого учителя, а особенно для учителя музыки. Они не сводятся ни к знаниям, ни к навыкам; – быть компетентным, не значит быть только ученым, или образованным. Поэтому необходимо разделять компетентность и умение. Умение – это действие в специфической ситуации, что проявляется в компетентности или способности – это более общая подготовленность к действию в специфической ситуации. Однако только умения поддаются наблюдению: компетентность – это характеристики, которые можно добыть из наблюдений за действиями, за умениями, а умения – это компетентность в действии. Следует отметить, что компетенция – это то, что порождает умение, действия. Ведь компетентность включает

следующие аспекты: способность к планированию учебных процессов, способность планировать, регулировать и контролировать профессиональную деятельность, способность находить нестандартные решения (реактивность) и самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремиться к достижению мастерства в профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность учителя – это совокупность определенных качеств личности с высоким уровнем профессиональной подготовки к педагогической деятельности. Этот процесс включает три аспекта психолого-педагогической ориентации: грамотность (знания, которые принято называть обще-профессиональным); умения, как способность учителя использовать знания в педагогической деятельности; профессионально значимые личностные качества, педагогический имидж. Педагогический имидж – профессиональный образ, который создает учитель в соответствии с его представлениями о внешнем виде, поведении и характере деятельности в заданной ситуации.

Анализируя процесс профессионального становления студентов за годы обучения в ВУЗе художественного направления целесообразно отметить, что во многом успех этой работы зависит от уровня овладения студентами методики певческого воспитания школьников и становления будущего учителя музыки как руководителя хорового коллектива на занятиях по практикуму работы с хором и в процессе прохождения активной педагогической практики в школе. На этом этапе важную роль играет подготовка будущего учителя музыки к работе с детскими творческими коллективами в условиях институтов искусств в процессе изучения дирижерско-хоровых дисциплин. Эта работа мобилизует будущих учителей музыки на постоянное стремление изучения новых, интересных для детей музыкальных произведений, развивает активность и инициативу в осмыслении творческих возможностей, умение анализировать большой арсенал вокально-хоровых произведений и черпать в них необходимое для своей профессиональной деятельности.

Для эффективного акмеологического становления учителю музыки важно иметь представление об особенностях проявления собственного типа темперамента, а также представлять реакции учащихся с различными типами темперамента, чтобы вовремя провести самокоррекцию, «подстройку под ученика», не допускать грубых ошибок в педагогическом общении. Эффективное воспитание, в контексте проблем темперамента, должно заключаться в том, чтобы в процессе развития личности использовались характерные для данного индивида свойства темперамента, укреплялись те его особенности, которые в известных ситуациях могут быть очень полезными (так, известно, что большая работоспособность и выносливость человека полезны при выполнении определенной деятельности), или выравнились – с помощью специальных психологических приемов – нежелательные в данной ситуации свойства темперамента. Таким образом, неуравновешенность нервных процессов, является, несомненно, нежелательным явлением в педагогической деятельности, что может быть компенсировано путем формирования соответствующих контрольных механизмов. Необходимо только учитывать, что воспитание может быть эффективным только в таких условиях, когда оно не теряет ощущение реальности, не искажает природу личности, а значит с ее закономерностей.

Исследование проблемы индивидуального стиля деятельности, проведенные Б.Тепловым и В.Мерлиным, оказались очень продуктивными в том, что утверждению об эффективности обучения и воспитания они противопоставили тезис об оптимальности стилевых особенностей только в том случае, если они учитывают своеобразие природных задатков человека, а также возможность выполнения одной и той же деятельности психологически разными путями.

Обобщая вышесказанное, целесообразно классифицировать основные типы будущих учителей музыки по следующей схеме: личностно-психологические и профессионально-педагогические качества и способности учителя, степень активности личности, компетентность, эффективные способы взаимодействия с хоровым коллективом. Для конструктивного общения важно не только знать и учитывать индивидуальные особенности учащихся и свои собственные, но и владеть методами построения оптимальных стратегий педагогического воздействия.

Специфика педагогической деятельности обуславливает особую значимость социально-психологических качеств, способствующих межличностному и ролевому взаимодействию преподавателя с учениками. Именно наличие этих качеств (рефлексия, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность, коммуникабельность и другие) целесообразно считать важнейшими признаками профессионализма.

Необходимым условием формирования профессионального мастерства будущего специалиста является умение ответственно относиться к подбору репертуара хорового коллектива, умение искусно определить исполнительские возможности школьников и постоянно искать пути преодоления недостатков исполнения музыкальных произведений. В процессе этой работы целесообразно всесторонне использовать лучшие образцы национальной и всемирной художественно-музыкальной культуры, которые призваны духовно обогащать как школьников, так и студенческую молодежь художественно-педагогического направления образования.

Культурологическая направленность содержания школьного образования непосредственно отражает гуманистическую направленность содержания дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки как руководителя школьного хорового коллектива, через исполнение музыкальных произведений всех эпох и жанров как национальной, так и мировой музыки, что обеспечивает включение подрастающего поколения в социокультурную деятельность. Принимая это во внимание, в процессе работы с учащимися важен такой подход к сохранению национальных традиций народа, который обеспечивает воспитание подрастающего поколения на лучших образцах музыкального искусства. В связи с этим известный венгерский педагог, композитор и музыковед Золтан Кодай отметил: "что культуру нельзя получить в наследство ... культура - это как обучение: научиться и поддерживать себя на достигнутом уровне - трудно, потерять - легко" [2, 53].

Использование основных идей акмеологии позволяет теоретически обосновать индивидуальный компетентно-профессиональный стиль организации профессиональной деятельности студента, подвести его к овладению системой музыкально-педагогического самоуправления. В этом процессе акмеологический подход является стержнем субъективно-оптимальной траектории самореализации личности в процессе профессиональной деятельности, ее интегралом. Целесообразно отметить, что акмеологический подход, в плотной взаимодействия с другими подходами, открывает большие эвристические возможности для личностного развития будущих учителей музыки. Это, прежде всего, интеграция и дифференциация личности учителя, соотношение деятельностных и личностных детерминант его развития и становления в процессе продуктивной деятельности.

В процессе работы с хоровым коллективом исполнители могут по-разному реагировать на побудительные импульсы дирижера: способствовать реализации его творческой линии, занимать нейтральную, инертную позицию или даже проявлять явные или скрытые попытки сопротивления. Во всех этих проявлениях основными рычагами являются лидеры коллектива. Роль лидеров, как формальных так и неформальных, в создании психологического климата в коллективе, в формировании общественного мнения и оценки своих руководителей, а также в организации и характере совместных действий хорового коллектива огромна. От общего настроения лидеров в значительной степени зависит творческий отклик всего коллектива в процессе репетиционной работы.

Для руководителя детского хорового коллектива важным является эффективное использование методов внушения через доверие, которые благоприятно влияют на развитие способностей участников коллектива, активно стимулируют раскрытие их глубинного творческого потенциала, снимают неуверенность хористов в своих силах, что приводит к достижению акмеологического результата. Акмеологическое развитие учителя музыки ориентировано на его типологические особенности (экстрасенсорнику, эмоциональную стабильность, творческую активность и др.). Поэтому определение типологической принадлежности в студенческие годы является важным для всей дальнейшей продуктивной деятельности учителя музыки в процессе акмеологического роста. Это дает возможность активизировать практическую работу и заполнить некоторые ее пробелы за счет осмысления типологических

особенностей, что позволит скорректировать индивидуальный стиль учителя уже в начале педагогической деятельности.

В *заключении* следует отметить, что реализация акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущих учителей, основную цель которого видим в овладения ими акменаправленными стратегиями творческой самореализации в процессе достижения вершин профессионализма, осуществляется средствами применения методов акмеологически-образовательного направления, ведь это способствует активизации внутреннего потенциала студентов (мотивационно-целевой сферы их личности, способностей, волевых качеств, самосознания и других), как условия восхождения личности к своему акме-уровню. Определение сущности акмеологического подхода к данной проблеме прогнозирует эффективность дальнейшего решения проблемы формирования профессионального мастерства будущих учителей музыки, в частности как руководителей школьных хоровых коллективов.

Литература:

1. АНАНЬЕВ Б., 2002, Человек как предмет познания, СПб: Питер.
2. КОДАЙ З., 1982, *Избранные статьи*, М.: Прометей.
3. КУЗЬМИНА Н., 2001, *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*, М.: ИЦПКПС.
4. МИТИНА Л., 2003, *Психология развития конкурентоспособной личности*: учеб.-метод. Пособие, 2-е изд., М.: Изд-во Москов. пед. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК».
5. ПЛАТОНОВ К., 1986, *Структура и развитие личности*, М.: Наука.
6. ФЕДОРИШИН В., 2013, *Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі*: монографія /Василь Ілліч Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN ELEMENTARY SCHOOLS BASED ON AN INTEGRATED USE OF MULTIMEDIA TRAINING TOOLS

**Lyudmila Gavrilova, PhD, Professor of the Donbass
State Pedagogical University, Slavyansk Donetsk region, Ukraine**

Abstract. The article is devoted to an actual problem of modern music education – introduction of computer (multimedia) technologies in the training of the future teacher-musician. The author proposes the experience of using your own multimedia training tools, including: a multimedia textbook “Russian music: from ancient times to the early twentieth century”, electronic book “Ukrainian spiritual music”, electronic educational resources – web-site “Multimedia technologies in music education”. Also provided to use of multimedia resources from other groups: information and reference books, children's multimedia programs for musical development of younger students. Integrated use of multimedia training tools makes the training of future music teachers in primary schools more effective, creative and modern.

Keywords: professional training, future music teacher in elementary school, music and computer technology, multimedia training aids, electronic educational resources.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного музыкального образования – введению компьютерных (мультимедийных) технологий в подготовку будущего музыканта-педагога. Автор предлагает опыт использования собственных мультимедийных учебных средств, среди которых: мультимедийный учебник “Русская музыка: от древнейших времен до начала XX века”, электронное пособие “Украинская духовная музыка”, электронный образовательный ресурс – web-сайт “Мультимедийные технологии в музыкальном образовании”. Также предложены мультимедийные ресурсы других групп: информационно-справочные издания, детские учебно-игровые мультимедийные программы музыкального развития младших школьников. Комплексное использование мультимедийных учебных средств делает профессиональную подготовку будущих учителей музыки в начальной школе более эффективной, творческой и современной.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя музыки в начальной школе, музыкально-компьютерные технологии, мультимедийное учебное средство, электронный образовательный ресурс.

Актуальность проблемы. Прогресс музыкального образования последних десятилетий неразрывно связан с феноменом музыкально-компьютерных технологий, что является отражением общих современных тенденций формирования постиндустриального общества и информатизации образования. Компьютерные технологии прочно вошли в бытование музыкального искусства, затрагивая и музыкальное исполнительство, и композиторское творчество, и музыкальную педагогику. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) в системах образования многих стран мира в последние десятилетия выделились в самостоятельное направление в виде современной образовательной программы, внедренной в художественных и педагогических вузах и связанной с обучением основам электронной и компьютерной музыки, музыкальной информатикой, разработкой и созданием мультимедийных учебных средств по различным музыкальным дисциплинам и т.д.

Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) активно внедряются в консерваториях, академиях музыки, педагогических университетах многих стран мира: Венский университет музыки и исполнительских искусств (University of Music and Performing Arts; http://wn.com/university_of_music_and_performing_arts_vienna); медиа-лаборатория Массачусетского института технологий (Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, USA; <http://www.media.mit.edu/about>); центр музыкально-компьютерных технологий Московской консерватории имени П. Чайковского, на базе которого создан центр электроакустической музыки и мультимедиа “Термен-центр” (<http://theremin.ru/>); учебно-методическая лаборатория “Музыкально-компьютерные технологии” (<http://muslab.spb.ru>) Российского педагогического университета имени А. Герцена; кафедра компьютерной музыки, акустики и информатики Российской академии музыки имени Гнесиных (<http://www.gnesin-academy.ru/>), лаборатория инновационных разработок кафедры музыкальной звукорежиссуры и информационных технологий Ростовской консерватории имени С. Рахманинова (<http://www.rostcons.ru/dep-sdesign.html>), компьютерная лаборатория (NTONYZ Computer Laboratory: <http://www.ntonyx.com>) и кафедра компьютеризации музыкального образования Новосибирской консерватории имени М. Глинки (<http://eugek.com/sites/ngk-music/kkmd.htm>) и т.д.

Отметим, что музыкально-компьютерные технологии постепенно входят и в практику украинского музыкального образования, как профессионального, так и общего: специализированная лаборатория музыкально-информационных технологий работает в Киевской академии музыки имени П. Чайковского, музыкальную информатику изучают будущие учителя музыки ведущих педагогических университетов Украины.

Анализ исследований и публикаций. В украинской науке термин “музыкально-компьютерные технологии” трактуется несколько иначе, чем в российской. Так, И. Гайденко, изучающий возможности использования компьютера в композиторской практике, дает такое определение: музыкально-компьютерные технологии – это совокупность средств и приемов генерации, разработки, организации, фиксации, реализации и конвертации музыкального материала, которые осуществляются с использованием компьютера [1, с. 73]. Он понимает МКТ как комплекс способов структурной организации, разработки и реализации музыки, имеющих в своем арсенале средства создания нового музыкального материала, а также средства его реализации в конечном продукте (нотном тексте, звукозаписи и т.д.), ограничивая музыкально-компьютерные технологии сферой композиторской практики. В то время как российские музыканты-педагоги (И. Горбунова, А. Камерис и др.) рассматривают музыкально-компьютерные технологии гораздо шире: как новый образовательный феномен – творческую среду, основными компонентами которой являются: музыкальный компьютер, представляющий программное обеспечение музыкально-компьютерного учебного комплекса; методическая система использования музыкально-компьютерных технологий на всех этапах и направлениях музыкально-образовательного процесса; социально-культурный фактор воспитания всесторонне развитой личности [2, с. 106].

Для нашего исследования особый интерес представляют перспективы использования компьютерных технологий в музыкальной педагогике, точнее, вопросы создания новых учебных средств и возможности их введения в профессиональную подготовку будущих учителей музыки.

Изучение практического опыта отечественных и зарубежных коллег в сфере музыкально-компьютерных технологий, анализ научных разработок в данном направлении позволяют отметить, что с начала 80-х годов XX века во многих странах ведутся работы по созданию компьютерных программ и мультимедийных средств для музыкального образования, параллельно с этим начинается научное осмысление этих процессов. Так, Дж. Арвейлер (J. Arveiller) разрабатывает практические советы по обучению студентов созданию музыки на компьютере [3]. Канадские ученые Р. Вуд (R. Wood) и П. Дж. Клементс (P.J. Clements) [4] проектируют учебные программы по развитию музыкального слуха с учетом дидактических требований. Р. Д. Эшли (R. D. Ashley) занимается разработкой музыкально-компьютерных систем уроков на основе слухового анализа [5]. В Германии и США в конце 80-х годов XX века уже был готов банк данных музыкальных обучающих компьютерных программ, которые тестировались и распространялись учебными заведениями. Сейчас исследования продолжаются, разрабатываются новые направления музыкального обучения с помощью компьютера: Дж. М. Орфен (J. M. Orthen) исследует формирование ритмических навыков [6], Н. Вагнер (N. Wagner) использует компьютер в обучении гармонии [7] и т.д.

Вопросы использования компьютерных технологий в обучении музыке активно изучаются украинскими и российскими учеными (Н. Белявина, М. Дядченко, И. Заболотская, И. Горбунова, А. Камерис, И. Красильников, С. Полозов, Г. Тараева, А. Харуто, Е. Чайковская и др.), которые видят перспективы развития музыкальной педагогики, в первую очередь, во введении новых средств обучения, делающих учебный процесс высокохудожественным и высокотехнологичным. Уже доказано повышение эффективности музыкально-педагогического процесса благодаря использованию компьютерных, в том числе мультимедийных обучающих технологий.

Особую актуальность, на наш взгляд, имеют педагогические аспекты применения компьютера в музыкальном образовании, создание новых электронных музыкально-образовательных ресурсов, программ, учебных средств, что открывает широкие перспективы для совершенствования качества музыкального образования, формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов.

Формулирование целей статьи. Попробуем в рамках статьи представить собственный опыт использования компьютерных (а именно – мультимедийных) технологий в профессиональной подготовке учителей музыки в начальной школе.

Изложение основного материала исследования. Автор статьи предлагает собственный опыт использования мультимедийных технологий в подготовке будущих учителей музыки начальной школы, связанный с разработкой и созданием мультимедийных учебных средств (мультимедийного учебника и электронного пособия), а также web-сайта “Мультимедийные технологии в музыкальном образовании” как электронного образовательного ресурса. Кроме того, предлагаются существующие мультимедийные учебно-игровые ресурсы, разработанные для детей младшего школьного возраста, которые можно успешно вводить в профессиональную подготовку будущих учителей музыки в начальной школе.

Для повышения качества подготовки будущих учителей музыки, модернизации системы их профессиональной подготовки в Донбасском государственном педагогическом университете (специальность 7.01010201 – “Начальное образование”, специализация – “Музыка”) при изучении музыкально-исторических дисциплин используются мультимедийные учебные средства. К ним относятся:

- мультимедийный учебник “Русская музыка: от древнейших времен до начала XX века” (его авторы – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыки Донбасского педагогического университета Л. Гаврилова и доктор педагогических наук, профессор НПУ имени М. Драгоманова В. Сергиенко), обеспечивающий изучение курса “История музыкального искусства” (раздел “Русская музыка”) [8];
- электронное учебное пособие “Украинская духовная музыка” (его авторы – доцент Л. Гаврилова, кандидат педагогических наук, профессор ДГПУ В. Сыпченко и доктор богословия И. Удовенко), предназначенное для углубленного изучения нескольких тем в курсе “Истории украинской музыки” [9].

Отметим, что введение мультимедийных учебных средств в изучение музыкально-исторических курсов не случайно. Именно эти дисциплины являются многопрофильными курсами интегрированного плана, поскольку включают и систематизацию музыкальных форм в их историческом развитии, и инструментоведение, и музыкальное исполнительство, и собственно музыкальную литературу (биографии композиторов, информацию об отдельных произведениях), и музыкальную палеографию. Кроме того, история музыки всегда предполагает обобщение знаний и навыков по многим музыкально-теоретическим дисциплинам (анализу музыкальных произведений, теории музыки, гармонии и пр.), использование междисциплинарных связей с предметами общеобразовательного цикла (историей, литературой, культурологией), разными видами искусства (живописью, театром, кино, хореографией и т.д.). Музыкально-исторические дисциплины рассматривают также вопросы бытования музыки в контексте культуры, проблемы музыкальной эстетики, развития художественных направлений и творческих школ, разные аспекты воздействия композиторского творчества на духовную жизнь общества.

Таким образом, история музыки среди гуманитарных дисциплин является одним из самых разноплановых и многосоставных курсов, который включает значительный объем информации, в том числе визуальной и звуковой. Объединить различные составляющие в рамках одного курса, оставив его при этом открытым для инноваций, дают возможность средства мультимедиа. Поэтому мы пришли к необходимости создания мультимедийных учебников и пособий по музыкально-историческим предметам.

Мультимедийный учебник по истории музыкального искусства мы рассматриваем с учетом современных требований к электронным учебным средствам как современное мультимедийное средство обучения для высшей школы, содержащее систематизированную музыкально-историческую информацию в соответствии с учебной программой, разработанное с использованием всего арсенала средств мультимедиа и построенное на обще-дидактических и специфических музыковедческих принципах. Мультимедийный учебник “Русская музыка: от древнейших времен до начала XX века” позволяет студентам самостоятельно либо с помощью педагога освоить учебный курс истории русской музыки, развить умения и навыки, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыки [8].

Учебник имеет модульную структуру, историко-культурологический и музыковедческий материал охватывает исторический период от раннего музыкального средневековья до “серебряного века” русской культуры. Электронная структура учебника включает лекции (текст с гиперссылками к глоссарию, именному указателю, биографиям, оперным либретто), слайд-шоу (с использованием средств мультимедиа), глоссарий (262 статьи), именной указатель (336 персоналий), либретто опер, биографии композиторов, систему контроля знаний музыкальных произведений (музыкальная викторина в двух вариантах), тестирование. На отдельном диске представлены произведения русских композиторов для самостоятельного прослушивания (формат mp.3).

Программой средой для мультимедийного учебника является программа Neobook, а также несколько звуковых редакторов (Wave lab, Nero Wave Editor, Nero Vision). Учебник требует установки на компьютер, мощность которого соответствует таким требованиям: процессор 1000Mhz (рекомендовано 2000 Mhz); оперативная память 512 Mb (рекомендовано 1024 Mb); жесткий диск 3 Gb свободной памяти; операционная система Windows XP, Vista (32/64) Windows 7 (32/64-bit).

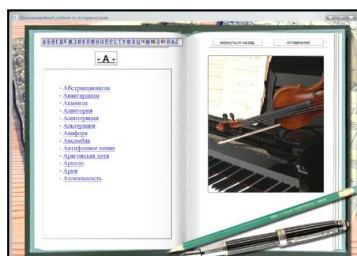


Рис. 1. Страница меню мультимедийного учебника “История русской музыки”, термины глоссария (на букву “А”)

Несколько иная концепция положена в основу электронного пособия “Украинская духовная музыка” [9]. Прежде всего, это мультимедийное учебное средство для высшей школы, разработанное на основе технологий мультимедиа и гипермедиа, которое дополняет учебник по данной дисциплине (истории украинской музыки), углубляя темы, в которых изучается украинское духовно-церковное музыкальное наследие. Пособие размещено в сети Интернет (<http://ukrspiritmuz.net.ua/>).



Рис. 2. Главная страница электронного пособия “Украинская духовная музыка”

Электронная структура пособия включает 10 разделов:

1. Очерки по истории украинской духовной музыки – историческая эволюция церковных песнопений украинской православной церкви.
2. Создатели духовной музыки (42 персоналии).
3. Жанры духовной музыки (32 статьи) – обзор основных жанров православной музыки и католического культа.
4. Календарь православных праздников – историческая информация о крупнейших праздниках православия и сценарии для проведения воспитательных мероприятий, им посвященных.
5. Глоссарий (123 музыкальных и религиозных термина).
6. Подборка духовной музыки (125 музыкальных произведений).
7. Видеофрагменты исполнения духовных произведений.
8. Ноты духовных произведений (45).
9. Три слайд-шоу, посвященных музыкальным традициям духовных центров Украины – Свято-Успенской Киево-Печерской лавры, Свято-Успенской Почаевской лавры и Свято-Успенской Святогорской лавры.
10. Тестовые задания и музыкальная викторина.

Пособие “Украинская духовная музыка” разработано на основе гипертекстовой разметки языка html, его страницы содержат скрипты, каскадные таблицы стилей (CSS), формы, изображения, звук, видео. Используются также jQuery, на основе которого создан слайдер главной страницы, аудио-и видеоплееры, слайд-шоу.

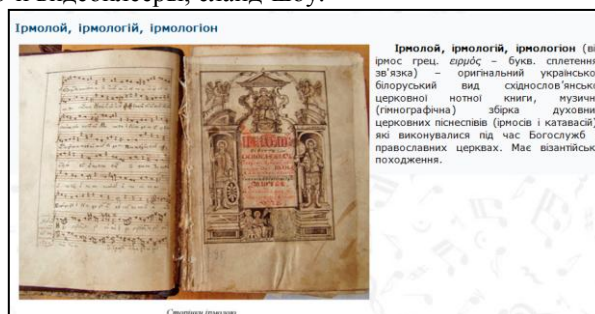


Рис. 3. “Ирмолій”. Страница электронного пособия. Раздел “Жанры церковной музыки”

При создании названных мультимедийных учебных средств учитывались требования, предъявляемые к современным электронным средствам обучения: использование гипертекстовой технологии, создающей интерактивное учебное пространство; представление

материала на основе технологии мультимедиа, которая значительно усиливает наглядность учебного издания и активизирует психологические механизмы восприятия информации; модульное структурирование учебного материала; введение системы тестового контроля знаний и умений учеников (студентов).

Отметим, что мультимедийные учебные средства не утрачивают традиционных функций учебника и пособия, а углубляют и дополняют их.

Кроме того, для повышения эффективности процесса изучения музыкально-исторических курсов создан отдельный web-сайт “Мультимедийные технологии в музыкальном образовании” (режим доступа: <http://multimusic.com.ua/index.php>), который используется как электронный образовательный ресурс. На сайте размещены названные мультимедийные учебные средства, а также учебно-методические материалы для самостоятельной работы студентов, изучающих музыкально-исторические курсы. К ним относятся дидактические демонстрационные материалы (презентации по курсу истории украинской музыки “Украинские народные инструменты”, “Украинское барокко”, “Выдающиеся украинцы XX века” и др., видео- и аудио-записи); задания для самостоятельной работы студентов (работа с учебниками, анализ произведений украинских композиторов по программе слушания музыки в школе и др.); музыка для самостоятельного прослушивания; материалы тестового самоконтроля (музыкальные викторины в нескольких вариантах для контроля знаний музыки на слух и тесты разных форм для контроля теоретических знаний).

Сайт используется как электронный образовательный ресурс (ЭОР), т.е. как элемент информационно-образовательной среды, компонент учебно-воспитательного процесса, имеющий учебно-методическое назначение и обеспечивающий образовательную деятельность студентов. Интерактивное взаимодействие со студентами осуществляется через электронную почту. Использование сайта не исключает аудиторные занятия (лекции, практические занятия, итоговый контроль знаний). В целом применение web-сайта в качестве электронного учебного ресурса имеет безусловные перспективы для введения элементов дистанционного обучения в подготовку будущих учителей музыки Донбасского государственного педагогического университета (специальность 7.01010201 – “Начальное образование”, специализация – “Музыка”).

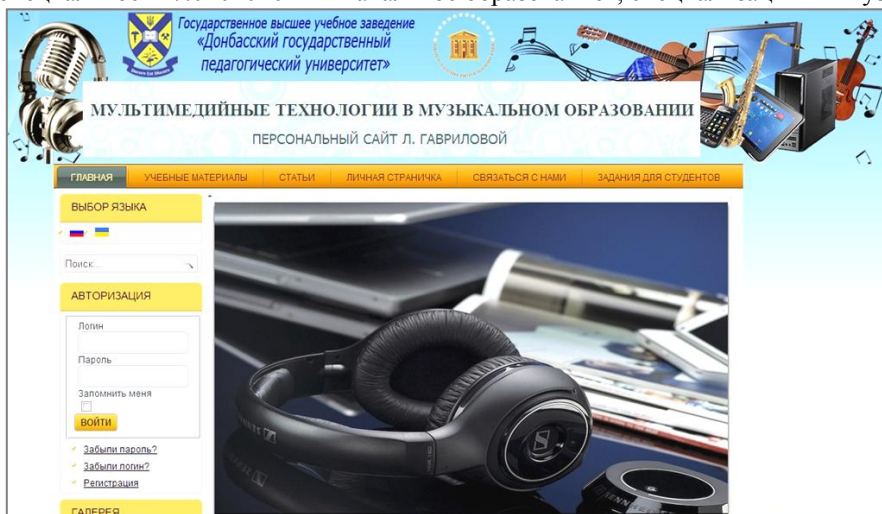


Рис. 4. Главная страница сайта “Мультимедийные технологии в музыкальном образовании” (режим доступа: <http://multimusic.com.ua/index.php>)

Кроме того, в профессиональной подготовке будущих учителей музыки для начальной школы рекомендуем использовать ряд мультимедийных учебных средств, разработанных различными студиями, издательствами, коллективами авторов. Представим эти средства мультимедиа в виде таблицы (табл. 1):

Таблица 1

Мультимедийные учебные средства для использования в профессиональной подготовке будущих учителей музыки в начальной школе

Группы мультимедийных учебных средств	Названия учебных средств мультимедиа по музыкальному искусству
Мультимедийные учебники и учебные комплексы по музыкальным дисциплинам	Музыкальное искусство. 1-7 классы. [Мультимедиа]: педагогическое программное средство. Музыка “Ключи” [Электронный ресурс]: инновационный учебный материал. – Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. (Режим доступа: http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/). Музыка в цифровом пространстве [Электронный ресурс]: инновационный учебно-методический комплекс. – Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов. (Режим доступа: http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/ba7bd609-8a06-44f6-8250-0952d5777bec/118253/).
Энциклопедические информационно-справочные издания	1. Виртуальный музей музыкальных инструментов “Terra Musicalis” [Электронный ресурс]. – 497 Мб. 2. Музыкальные инструменты [Электронный ресурс]: мультимедийная энциклопедия. – 465 Мб. 3. Перлини української культури [Електронний ресурс] = Pearls of the Ukrainian Culture : набір з 5 СД. 4. Шедевры музыки [Электронный ресурс]: мультимедийная энциклопедия. – 505 Мб. 5. Multimedia History of Music and Great Composers [Electronic resource].
Обучающие и развивающие средства мультимедиа для детей	1. Алиса и Времена года. Играем с музыкой Вивальди [Электронный ресурс]: интерактивная музыкальная игра. – 256 Мб. 2. Видатні композитори світу [Електронний ресурс] (Дитяча колекція). – 487 Мб. 3. Волшебная флейта. Играем с музыкой Моцарта [Электронный ресурс]: интерактивная музыкальная игра. – 184 Мб. 4. Щелкунчик. Играем с музыкой Чайковского [Электронный ресурс]: интерактивная музыкальная игра. – 192 Мб. 5. Making More Music (Morton Subotnick’s) [Electronic resource]: Multimedia CD. 6. Musical World of Professor Piccolo [Electronic resource].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подводя итоги, отметим, что использование современных мультимедийных средств обучения в профессиональной подготовке учителей музыки в начальной школе является важным фактором повышения эффективности учебного процесса, возрастают показатели успеваемости, студенты проявляют больший интерес к музыкально-педагогическим дисциплинам, растет посещаемость занятий при том, что расширяются возможности для самостоятельной работы. Все это – несомненные свидетельства эффективности использования мультимедийных учебных средств в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Перспективы дальнейших исследований – в поиске новых методов и приемов использования средств мультимедиа на уроках музыки в начальной школе с учетом специфики младшего школьного возраста, а также в разработке дистанционных курсов для системы музыкально-педагогического образования.

Литература:

1. ГАЙДЕНКО И., 2005, *Роль музыкальных компьютерных технологий в современной композиторской практике*, Харьковский государственный университет искусств им. И.П. Котляревского, Харьков.
2. ГОРБУНОВА И. Б., КАМЕРИС А., 2011, *Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта*: монография. Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, СПб.
3. ARVEILLER J., 1989, *Comments on University Instruction in Computer Music Composition. The Music Machine*, Cambridge.
4. WOOD R., 1986, *Instructor Input Routines for a Computer-Based Ear Training Program*, Canadian Music Educator. Vol. 27/4 (June).

5. ASHLEY R. D., 1989, *Computer-Based Learning: Models and Lessons for Computer Music Systems*, Proceedings: 1989 International Computer Music Conference. San Francisco.
6. ORTHEN J. M., 1995, *The Effectiveness of a Computer-Assisted Instruction Program in Rhythm for Secondary School Instrumental Students*: dissertation review, Bulletin of the Council for Research in Music Education. Vol. 124 (Spring).
7. WAGNER N., 1999, *Keyboard Harmony*, A Courseware System. Journal of Music Theory Pedagogy. Vol. 6.
8. ГАВРИЛОВА Л., СЕРГИЕНКО В., 2011, *История музыкального искусства. Русская музыка: от древнейших времен до начала XX века*: мультимедийный учебник для студентов педагогических вузов. “ПК Мастер”, Славянск [Электронный ресурс]. Электрон. текст. дан. (2 GB). Загл. с титул. экрана.
9. ГАВРИЛОВА Л., СИПЧЕНКО В., УДОВЕНКО І., 2013, *Українська духовна музика: навч. посіб. з курсу “Історії української музики”*, Видавництво ДДПУ, Слов’янськ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ukrspiritmuz.net.ua/index.html>. Назва з екрану.

**VLADIMIR AXIONOV – OMUL DEPLIN AL MUZICOLOGIEI
DIN REPUBLICA MOLDOVA
VLADIMIR AXIONOV – THE ACCOMPLISHED MAN OF MUSICOLOGY
IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

**Victor Ghilaș, Associate Researcher, Doctor habilitat,
Cultural Heritage Institute of the Academy of Sciences from Moldova**

Rezumat. Articolul pune în discuție figura savantului și profesorului universitar Vladimir Axionov – nume notoriu în cultura muzicală națională din Republica Moldova. Conținutul tematic expus stabilește câteva repere ale activității lui, încercând să pună în valoare, pentru o cunoaștere mai bună, personalitatea muzicianului. Preocupările sale de bază au fost dedicate cercetării muzicologice și activității didactice universitare, activități în care s-a manifestat la toate etapele vieții pe parcursul a circa patru decenii. Demersul analitic propus relevă pregătirea de specialitate temeinică a omagiatului, care, dublată de calitățile metodice, dezvoltate în timp, i-au permis să atragă interesul studenților și masteranzilor pentru studiul muzicii, conjugând rigoarea științifică cu armonia, consistența și cumpătul în procesul educativ.

Trecând în revistă performanța profesională a lui Vladimir Axionov, autorul subliniază atât profunzimea demersului științific și pedagogic al acestei personalități, cât și devotamentul față de arta muzicală și rezultatele deosebite obținute în acest domeniu.

Cuvinte-cheie: Vladimir Axionov, savant, profesor, muzică simfonică, cultură națională.

Abstract. The article discusses the personality of the scholar and university professor Vladimir Axionov – a notorious name in the national musical culture of the Republic of Moldova. The thematic content establishes several benchmarks of his activity trying to bring value to the musician’s personality for better knowledge. He committed himself to musicological research and university teaching activities, which occurred at all stages of his life for about four decades. The proposed analytical approach reveals the celebrated person’s thorough professional training, which coupled with the methodical qualities, developed in time, enabled him to attract the students’ interest in the study of music, combining the scientific rigour with harmony and consistency with composure in the educational process.

Reviewing Vladimir Axionov’s professional performance, the author emphasizes both the depth of his scientific and pedagogical approach and his devotion to the art of music and the outstanding results achieved in this area.

Keywords: Vladimir Axionov, scholar, professor, symphonic music, national culture.

În simfonia vocilor basarabene, care au reușit să traducă în cuvinte sensurile muzicii, partiția lui Vladimir Axionov este una specială. Vom susține această afirmație prin câteva observații rezultate din cei peste 20 de ani de cunoaștere a regretatului om de cultură.

Carierea fiecărui om de știință este determinată, în primul rând, de calitățile sale intelectuale, de factura sa psihică, de pregătirea sa profesională, de mediul educogen (și nu în ultim rând, îl avem în vedere pe cel familial), precum și de condițiile sale de viață și de activitate. În aceste privințe, lui Vladimir Axionov i-au fost hărăzite însușiri deosebite și posibilități optime. Dotat cu o minte lucidă, cu un spirit de observație notabil, cu un mare talent muzical, cu capacitatea de a munci perseverent, de a pătrunde în esența fenomenelor și de a alcătui analize, deducții, sinteze și generalizări, înzestrat

cu o fire ageră și, de ce să nu spunem, cu un caracter deloc confortabil – caracteristic mării majorității a oamenilor de creație, el a beneficiat, pe deasupra, de șansa excepțională ca primii săi pași pe tărâmul Euterpei să fie îndrumați de profesori excepționali, despre care vom vorbi în continuare. Acești factori au constituit chezașia pentru rezultate remarcabile în activitatea sa științifică și didactică, în alți termeni, de valorificare științifico-didactică a muzicii academice.

Vladimir Axionov provine dintr-o distinsă dinastie de muzicieni de cel puțin trei generații. Bunelul său pe linie maternă – Alexandru Iacovlev, născut la Moscova, a avut o pregătire muzicală complexă, făcând studii muzicale la școala sinodală din Moscova cu pedagogi renumiți, precum Alexandr Arhanghelki, Stepan Smolenski, Vasili Orlov. În anul 1914 se stabilește în Basarabia, activând în calitate de dirijor de cor și profesor la Seminarul teologic din Chișinău, mai apoi la Ismail și Orhei. În perioada interbelică a susținut cursuri de teoria muzicii și solfegiu la Colegiul de muzică, la Conservatorul „Unirea”, la Conservatorul de Stat din Chișinău. Mama lui Vladimir Axionov – Lidia Axionov (născută Iacovlev), muzicolog, doctor în studiul artelor, absolventă a Academiei de Muzică și Artă Dramatică „George Enescu” din Iași (1939), pedagog la Școala medie de muzică din Chișinău, șef de studii, decan, prorector și profesor la Conservatorul de Stat din Chișinău pe parcursul a circa patru decenii și jumătate, autoare a câtorva monografii și a multor studii de specialitate. Veaceslav Axionov – tatăl său – a fost și el atașat de artă, fiind regizor de teatru dramatic, cu un palmares de peste 50 de spectacole montate în teatrele din republică. În așa fel, tradițiile și aptitudinile artistice au fost transmise și însușite de către Vladimir Axionov fie genetic, fie prin tradiție, fie prin ambele filiere. Consoarta domniei sale, Svetlana Țircunova, este, de asemenea, un cunoscut muzicolog, doctor în studiul artelor, profesor universitar. A absolvit Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice și fiica omagiatului – Nadia (în prezent activează în cadrul Institutului Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe a Moldovei), iar nepotul, Vladimir și el, este un tânăr și promițător violonist, care continuă tradiția artistică a familiei, având deja prezență în spațiul public din țară și de peste hotarele ei.

Născut la Chișinău acum șaiszeci și cinci de ani, Vladimir Axionov a făcut studii la școala specială de muzică „Eugen Coca” (actualmente Liceul „Ciprian Porumbescu”), la specialitatea pian, în clasa cunoscutei profesoare Tatiana Voițehovschi, după absolvirea căreia urmează învățătura la Conservatorul „Piotr Ceaikovski” din Moscova, la specialitatea *Muzicologie*. Continuând studiile la aceeași instituție, își susține teza de doctorat în 1977, intitulată *Simfonia vest-europeană din perioada interbelică în lumina tendințelor stilistice ale timpului*, având-o ca îndrumător științific pe distinsa profesoară Nadejda Nikolaeva. Întors la Chișinău, își începe activitatea la Institutul de Stat al Artelor „Gavriil Musicescu”, parcurgând ierarhia didactică de la lector universitar superior până la profesor universitar. În anul 1993 își susține cu succes la Moscova teza de doctor habilitat cu tema *Simfonia în sistemul de genuri ale muzicii simfonice din Republica Moldova*. Acest concentrat Curriculum Vitae nu este unul complet, lucru care vom încerca să-l întregim în continuare.

Dorim totuși să precizăm chiar de la bun început că demersul nostru nu ambiționează să fie o schiță sintetică de portret al profesorului universitar, doctorului habilitat Vladimir Axionov, ci doar punctarea câtorva repere privind contribuțiile sale pe terenul muzicii naționale din Republica Moldova.

Personalitatea lui Vladimir Axionov s-a constituit din două entități, ales împletite și susținute reciproc: una didactică, a omului de catedră, pusă în folosul cunoașterii, înțelegerii cât mai depline a fenomenului muzical-sonor și care transmite studenților, masteranzilor cunoștințe, și alta de cercetare, care produce cunoștințe, le îmbogățește și le aprofundează.

Prin prisma primei entități, Vladimir Axionov ar putea fi caracterizat drept un profesor riguros în aula de studii, prin cursurile elaborate și susținute în fața studenților: *Istoria muzicii universale (secolul al XX-lea)*, *Teoria și istoria stilurilor muzicale*, *Istoriografia muzicală*, fapt ce demonstrează în mod elocvent valorificarea cunoștințelor sale în slujba pregătirii și afirmării specialiștilor în domeniul artei muzicale. S-a impus imediat prin temeinicia pregătirii profesionale, prin arta de a atrage simpatia studenților, facilitându-le comprehensiunea artei sunetelor. La prelegeri, deopotrivă cu textele alese, impresiona personalitatea pedagogului, limbajul academic, consistența argumentării (pigmentată cu ilustrarea muzicală la pian), conjugate într-un captivant periplu prin traseul evolutiv

al muzicii universale, al teoriei stilurilor, concepțiilor și scrierilor despre arta muzicală. Mulți dintre audienții săi au devenit ulterior muzicieni în deplinul înțeles al cuvântului: A. Arcea, A. Digore, A. Gaju, V. Galaicu, I. Gârneț, E. Gherman, S. Jar, A. Lapicus, A. Lozanciu, Iu. Mahovici, V. Mircos, O. Palymski, M. Nichiforov, L. Știrbu, V. Tcacenco ș.a. Alții s-au afirmat în plan științific, devenind sub îndrumarea sa doctori în știință – V. Andrieș, A. Cazacu, E. Nagacevschi, A. Pereteatco, R. Roman, P. Rotaru. Prin această activitate, Vladimir Axionov și-a încrustat numele în galeria de onoare a dascălilor de vocație muzicologică.

Condiția de pedagog a fost dublată de cea de cercetător. Această din urmă constantă, care îl recomandă ca pe un doct și profund cercetător în cabinetul de lucru sau la masa de scris, este valorificată în numeroase studii privind istoricul și perspectivele teoretice ale muzicii simfonice din stânga Prutului din ultimii 90 de ani, asimilând în mod exemplar disciplina concentrării pe obiectul de cercetare. Ca și lucrările publicate, statutul de autoritate nu este altceva decât dovada faptului unui om de știință bine pregătit, documentat și informat, la curent cu cele mai noi orientări ale cercetării muzicologice moderne. Stăpânirea sigură a realităților muzical-artistice, cu care rămâne într-un contact continuu prin numeroasele cercetări, s-au îmbinat în chip fericit cu cele mai noi orientări teoretice și metodologice din muzicologia actuală. Numele său se găsește pe frontispiciul a patru volume de autor, a patru volume ca și coautor și a peste 100 de studii de referință pentru știința muzicală din Republica Moldova.

Cercetarea creației componistice instrumentale, în speță a muzicii simfonice, constituie, fără îndoială, una din liniile de forță ale creației muzicologice ale lui Vladimir Axionov, cuprinzând studiile sale materializate în cele două teze de doctorat, la care se mai adaugă alte patru lucrări importante: *Simfonia* (în colaborare cu profesorii din Federația Rusă Mark Aranovscki și Boris Iarustovski, 1980), *Simfonia din Moldova: evoluția istorică și varietățile ei genuistice* (1987), *Genurile muzicii simfonice din Moldova* (anii '30-'80 ai sec. al XX-lea, 1998), *Studii muzicologice* (2012). Din cele relatate, putem observa că imediat ce cucerea un spațiu al cunoașterii, făcea pasul următor spre identificarea și cercetarea noilor teritorii ale științei. Cu toate că în literatura muzicologică de la noi au mai existat studii care au încercat să dea o privire de ansamblu asupra genului simfonic, s-a impus nevoia elaborării unor lucrări integre, de sinteză, de pe poziții recente ale muzicologiei asupra creației simfonice autohtone. Lucrările amintite mai sus reprezintă studii de înaltă probitate științifică și, totodată, ne întăresc convingerea că autorul lor este cel mai prolific cercetător al muzicii simfonice din Republica Moldova. Bunăoară, autorul acestora propune în lucrările sale criteriile de periodizare istorică a muzicii simfonice din stânga Prutului, caracterizează de pe poziții exegetice principalele etape ale evoluției simfoniei, tendințele de dezvoltare a genului în ultimele decenii, locul creației simfonice în peisajul creației componistice din Republica Moldova etc. O latură esențială a activității de cercetare a lui Vladimir Axionov o constituie problema stilului și a genului muzical. Vasta erudiție a autorului a permis pătrunderea, pe baza analizei comparate, în esența concepțiilor de stil muzical, argumentarea, în baza documentului muzical, a stilului operei sonore, care, trecute mai apoi prin propria rațiune, se transformă în păreri, idei, sinteze în domeniul de referință. Lucrările menționate, dar nu numai acestea, fac parte din bibliografia esențială a literaturii muzicologice de la noi.

Vladimir Axionov a abordat teme de importanță majoră și atunci când s-a ocupat de investigarea altor subiecte. Cu diferite prilejuri, el a dedicat o serie de studii, articole unor personalități notorii ale culturii muzicale naționale precum Maria Bieșu, Vlad Burlea, Ghenadie Ciobanu, Eugen Doga, Mark Kopytman, Pavel Rivilis, Vasile Zagorschi, Teodor Zgureanu ș.a.

Profesorul universitar Vladimir Axionov a demonstrat și calități manageriale, motiv pentru care a fost investit cu diferite funcții de conducere (șef de secție și director de institut la Academia de Științe a Moldovei; proector pentru activitatea didactică al Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice), de care s-a achitat în mod exemplar, fără a neglija vocația sa prioritară de profesor și cercetător.

Făcând un scurt bilanț, se poate afirma că prin performanța profesională, profunzimea demersului științific, devotamentul față de acest domeniu al cunoașterii pentru cultura și spiritualitatea din stânga Prutului, Vladimir Axionov a dus la bun sfârșit un impunător proiect al vieții, extins pe durata a circa patru decenii.

Desigur, am amintit numai câteva studii de amploare, dar profesorul și cercetătorul Vladimir Axionov a răspândit cu generozitate numeroase articole, comunicări, conferințe, referate de doctorat, de o remarcabilă densitate de idei. Participând la mai multe întruniri științifice internaționale (București, Cluj-Napoca, Iași, Kiev, Minsk, Moscova, Tașkent), semnând și publicând numeroase studii în afara hotarelor țării, Vladimir Axionov a prezentat cu demnitate muzica noastră academică, promovând-o în alte spații culturale (București, Cluj-Napoca, Londra, Minsk, Moscova). În intervențiile sale la întrunirile științifice din țară și de peste hotare a fost apreciat pentru ideile temerare, viziunea complexă a fenomenului muzical, pentru extinderea ariei de abordare și coerența discursului științific. Și încă ceva, profesorul Vladimir Axionov a evitat principial să scrie mai mult decât a studiat.

În cadrul Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova, al cărei membru a fost până în ultimele clipe ale vieții, și-a dăruit mai mulți ani priceperea în coordonarea și conducerea secției Muzicologie, sintetizând cu abilitate și profesionalism referate ale lucrărilor prezentate. De asemenea, a activat în cadrul Consiliului Național pentru Acreditare și Atestare, fiind președinte al Comisiei de experți în domeniul artelor, președinte al Seminarului științific de profil la specialitatea *Arta muzicală*, referent oficial la cinci teze de doctorat.

Randamentul muncii didactice și științifice a lui Vladimir Axionov au fost recunoscute și apreciate la nivel național, activitatea sa fiind încununată de o serie de distincții prestigioase prin conferirea titlului onorific „Om emerit” (1999), decorarea cu medalia „Meritul Civic” (2011), acordarea numeroaselor premii ale Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova la concursul lucrărilor muzicologice. A colaborat la redactarea studiului monografic colectiv *Arta muzicală din Republica Moldova. Istorie și modernitate*, volum distins cu „Premiul Academiei de Științe a Moldovei pentru lucrări științifice” în domeniul socio-umanistic pentru anul 2009 ș.a.

Ne bucură faptul că l-am cunoscut pe Vladimir Axionov și l-am avut printre noi pe parcursul atâtor ani. Este firesc să-i cunoaștem mai bine realizările, fapt ce reprezintă un act de civilitate și cea ce ar trebui să devină o normă a conviețuirii într-o societate bazată pe cunoaștere. Avem și trebuie să valorificăm posibilitatea de a ne cunoaște personalitățile culturii naționale în ipostaza lor profesională și umană. Considerăm că aceasta este o axiomă care, odată conștientizată, conferă sens și valoare existenței noastre.

Mesajele transmise de profesorul Vladimir Axionov consună în plan ideatic cu afirmațiile lui Aristotel, expuse în lucrarea sa *Politica*: „credem că se pot trage din muzică mai multe feluri de foloase; ea poate servi în același timp să instruiască spiritul și să purifice sufletul; (...) muzica se poate întrebuița ca recreare și poate servi să destindă spiritul și să-l odihnească în lucrările sale. Evident, va trebui să ne servim deopotrivă de toate armoniile, însă în scopuri deosebite pentru fiecare dintre ele. Pentru studiu, se vor alege cele mai etice; cele mai animate și cele mai entuziaste vor fi alese pentru concerte, unde cineva poate auzi muzica fără ca să facă el însuși” [1, p.172]. Deci, să cultivăm spiritul și intelectul prin MUZICĂ, așa cum s-a afirmat în viață și profesorul Vladimir Axionov, om de cultură pe deplin realizat.

Bibliografie:

1. ARISTOTEL., 1996, *Politica*. Oradea: Editura Antet.

PROVOCĂRILE EDUCAȚIEI ARTISTICE DIN ROMÂNIA ÎNTR-O LUME GLOBALIZATĂ CHALLENGES OF ROMANIAN ARTISTIC EDUCATION IN A GLOBALIZED WORLD

**Felicia Ceaușu, Researcher PhD, Romanian Academy,
Institute Gh. Zane from Iași Branch of Romania**

Rezumat. Educația în țările europene este supusă multor cerințe competitive, care au influență asupra organizării și conținutului educației artistice. Globalizarea în creștere a adus atât beneficii, cât și provocări, incluzându-le pe acelea apărute din competiția internațională, migrație și multiculturalism, progresele în tehnologie și dezvoltarea economiei cunoașterii. Sistemul educațional poate fi privit ca un mijloc de pregătire a copiilor pentru rolul lor într-o lume în continuu nesigură. Școlile au un rol de jucat în ajutorul oferit tinerilor, de a le dezvolta un sentiment de siguranță, atât ca indivizi, cât și ca membri ai diverselor grupuri în societate. Există, de asemenea, o nevoie recunoscută de a încuraja tinerii de a dezvolta o gamă largă de abilități și

interese, de a-și identifica și hrăni potențialul și de a încuraja creativitatea. Aceste dezvoltări supun educația artistică unui număr de provocări, așa cum au fost evidențiate de debateri prin politică și cercetare. În această lucrare îmi propun să evidențiez provocările lumii globalizate la adresa educației artistice din România.

Cuvinte-cheie: educație artistică, globalizare, curriculum, școală.

Abstract. Education in European countries is subject to many competing demands which have influence on the organization and content of arts education. Increasing globalization has brought both benefits and challenges, including those arising from international competition, migration and multiculturalism, advancements in technology and the knowledge economy. The education system may be viewed as a means of preparing children for their role in a world constantly uncertain. Schools have a role to play in helping young people to develop their sense of security, both as individuals and as members of various groups in society. There is also a recognized need to encourage young people to develop a range of skills and interests, to identify and nurture their potential and to encourage creativity. These developments are subject the artistic education to a number of challenges, as highlighted by the political debate and research. In this paper I intend to highlight the challenges of the globalized world to the artistic education in Romania.

Keywords: art education, globalization, curriculum, school.

Educația prin definiție înseamnă formarea psihologică și morală a individului uman și mai apoi instruirea intelectuală prin transmiterea unei informații brute sau neutre. Copilăria, experiența, jocul, creativitatea, comunicarea, caracterul sunt elemente în serviciul libertății noastre. În acest sens, viața noastră psihică și morală poate evolua și progresa la infinit. Dacă progresul intelectual obținut prin instruire reprezintă un proces de învățare, progresul moral obținut prin formare și autocultivare, reprezintă un proces de dezvoltare. Din păcate, educația în unele state s-a transformat într-un ritual mecanic și într-un fel de îndoctrinare, de limitări dogmatice, care nu duc la o conștientizare a valorii, utilității și semnificației ontologice a informației, a direcției activității personaliste de cunoaștere.

„Educația trebuie să încurajeze autoeducația, educabilul fiind scos din starea de latență, de inutilitate și motivat nu numai teoretic, sau mental pentru studiu, ci și emotiv, moral și, nu în ultimul rând, social.” (J. DeCourcy, ‘Resources’). De ce un ritual mecanic? Deoarece se promovează învățarea mecanică ca scop în sine. Nu se ține cont de efectul și finalitatea produse de transmiterea informației teoretice statice în planul conștiinței și percepției mentale a educabilului. De aceea trebuie soluționată problema cunoașterii obiective a realității umane subiective, a înclinațiilor și capacităților potențiale ale educabililor permițând adevărata libertate de afirmare, autodefinirea și conștientizarea proceselor de învățare în chip personalist. „Principiul educației individualizate și permanente semnifică faptul că fiecare individ este unic având propriile tendințe naturale de devenire, iar cunoștințele acumulate nu sunt definitive, ci permanente, relative, scopul principal fiind valorificarea la maximum a zestrei genetice sau spirituale a educabilului și modelarea social-culturală a personalității sale, a comportamentului subiectiv și conduitei obiective, reprezentative” [2]. Rațiunea educației constă în formarea de personalități puternice cu conștiință de sine și de grup, având unitate de caracter, responsabilitate etico-socială a libertății individuale, spirit independent și activitate creatoare.

Studii efectuate în ultimii ani, care au analizat educația și învățământul românesc, fie pe toți parametrii învățării (a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să trăim împreună, cum ar fi: „The ELLI Index – Europe 2010”) fie pe parametri independenți: „a învăța să știi” sau „a învăța să faci” au scos în evidență cam aceleași probleme: că există o strânsă corelație între nivelul scăzut al învățământului și problemele economice ale țării. Ca să nu mai vorbim de cele sociale. „Cum să facem acum, când harta etnică și chiar socială a Europei unite se tot schimbă, să ne păstrăm identitatea și valorile naționale și să le adăugăm valorilor internaționale? Să ne găsim un loc și o direcție” [3].

Se vorbește (și în multe țări se și acționează) despre centrarea educației pe elev. Această nu este o vorbă goală sau doar un sindrom al relativismului post-modern. Dimpotrivă, punerea elevului în centru este în perfectă concordanță cu ceea ce elitele societății românești, eminenți pedagogi democrați și progresiști au avut în prim plan în ultimii 150 de ani. Auto-eficacitatea se poate aplica la orice domeniu specific: în sport, la matematică, chimie, desen sau muzică. Felul în care o persoană își percepe auto-eficacitatea poate prezice dacă individul va începe de lucru, cât timp va persista la realizarea ei, cât efort va investi în ea, dacă va da înapoi în caz de dificultăți și dacă o va duce la bun sfârșit.

Auto-eficacitatea se poate aplica la orice domeniu specific: în sport, la matematică, chimie, desen sau muzică. Felul în care o persoană își percepe auto-eficacitatea poate prezice dacă individul

va începe o sarcină de lucru, cât timp va persista la realizarea ei, cât efort va investi în ea, dacă va da înapoi în caz de dificultăți și dacă o va duce la bun sfârșit.

În teorie și practică, sistemul educațional poate fi privit ca un mijloc de pregătire a copiilor pentru rolul lor într-o lume neconținut în mișcare. Astfel, școlile au un rol esențial în dezvoltarea în rândul elevilor a unui sentiment de siguranță, atât ca indivizi, cât și ca membri ai diverselor grupuri în societate. De asemenea, există o nevoie stringentă de a încuraja tinerii să dezvolte o gamă largă de abilități și interese, să-și identifice și cultive potențialul și să le încurajeze creativitatea. Această dinamică supune educația artistică unui număr de provocări, așa cum au fost evidențiate de dezbateri prin politică și cercetare.

Principalele scopuri ale educației artistice sunt aproape similare în toate țările studiate. Aproape toate țările menționează drept obiective „deprinderile, cunoștințele și înțelegerea artistică”, „aprecierea critică”, „moștenirea culturală”, „exprimarea/identitatea individuală”, „diversitatea culturală” și „creativitatea”. Oricum „artele și învățarea/interesul permanent” sunt menționate doar în 15 planuri de învățământ. Există legături crosscurriculare importante între arte și alte arii ale curriculum-ului. Pe de o parte, multe planuri de învățământ artistice includ scopuri pentru dezvoltarea deprinderilor-cheie, cum ar fi „dezvoltarea abilităților sociale și a celor de comunicare” și câteva au un scop specific de a încuraja legăturile dintre disciplinele artistice și altele (nonartistice). Pe de altă parte, achiziția de competențe culturale și artistice este indicată în câteva țări ca obiectiv educațional complet al școlarizării obligatorii. În toate țările evaluate – cu excepția Olandei – deciziile referitoare la crearea planurilor de învățământ artistice și culturale sunt luate doar/în parte de autoritățile învățământului central.

Formularea scopurilor/rezultatelor învățării diferă de la o țară la alta: în unele cazuri sunt exprimate global, în altele particular. Scopurile ce trebuie atinse sau deprinderile ce trebuie obținute pot fi definite pentru fiecare an de studiu sau pentru fiecare nivel ISCED. În unele țări, deși scopurile/rezultatele învățării diferă de la un nivel ISCED la altul, tipurile de scopuri la care ne referim sunt în întregime similare pentru cele două nivele în discuție.

Asemenea scopuri/rezultate ale învățării se găsesc în aproape toate planurile de învățământ ale educației artistice și culturale. Acestea sunt [5]: (1) deprinderi, cunoștințe și înțelegere artistică, (2) apreciere critică (judecată estetică), (3) moștenire culturală (identitate națională), (4) exprimare/identitate/dezvoltare individuală, (5) diversitate culturală (identitate europeană/conștientizare mondială) și (6) creativitate (imaginație, rezolvare de probleme, asumarea riscului). Dintre acestea, „creativitatea” este cea la care se referă cel mai puțin: cinci țări nu o includ în curriculum-ul lor de educație artistică și culturală.

„Un alt scop comun aproape tuturor țărilor este înțelegerea unei moșteniri culturale. În unele cazuri, acest scop e legat de crearea unei identități culturale – învățarea formelor culturale caută să dezvolte elevilor înțelegerea de la sine a faptului că sunt cetățeni ai unei țări sau membri ai unui grup” [4]. Înțelegerea moștenirii culturale e promovată prin contactul cu operele de artă, precum și prin învățarea caracteristicilor operelor de artă produse în perioade istorice diferite și a operelor unor anumiți artiști (uneori dintr-un repertoriu predeterminat sau din „canoanele” artistice).

Educația în țările europene este supusă multor cerințe competitive, care au influență asupra organizării și conținutului educației artistice. Globalizarea în creștere a adus atât beneficii, cât și provocări, incluzându-le pe acelea apărute din competiția internațională, migrație și multiculturalism, progresele în tehnologie și dezvoltarea economiei cunoașterii. Sistemul educațional poate fi privit ca un mijloc de pregătire a copiilor pentru rolul lor într-o lume în continuu nesigură. Școlile au un rol de jucat în ajutorul oferit tinerilor, de a le dezvolta un sentiment de siguranță, atât ca indivizi, cât și ca membri ai diverselor grupuri în societate. Există, de asemenea, o nevoie recunoscută de a încuraja tinerii de a dezvolta o gamă largă de abilități și interese, de a-și identifica și hrăni potențialul și de a încuraja creativitatea.

Bibliografie:

1. DE COURCY J., ‘Resources’, Data Strategy Pty Ltd, 2015, <http://www.datastrategy.com.au/>
2. SÂRBU S., *Educație și antieducație*, <http://meritocratia.ro>

3. VLASTON S., 'Inca o palma pe obrazul invatamantului romanesc', Ziare.com, septembrie 2010, <http://www.ziare.com/scoala/stiri-invatamant/inca-o-palma-pe-obrazul-invatamantului-romanesc-1039621>
4. YUAN K., 'A Value-Added Study of Teacher Spillover Effects Across Four Core Subjects in Middle Schools', *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, no. 38, Mar. 30, 2015, p. 1-24.
5. <http://www.scoalaromaneasca.ro>

**ПРИНЦИП ИНТЕРИОРИЗАЦИИ МУЗЫКИ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКА ДМШ
THE PRINCIPLE OF INTERNALIZATION OF MUSIC AND ITS IMPORTANCE IN THE
DEVELOPMENT OF MUSICAL THINKING IN STUDENTS OF MUSIC SCHOOLS**

**Margarita Tetelea, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University, Moldova
Anna Glebov, University Lecturer, magister in music,
Alec Russo Balti State University, Moldova**

Abstract. The principle of internalization of music, developed by the scientist and musicologist I. Gagim, may be considered as one of the most fundamental in the modern musical education, in particular, in the development of musical thinking in students. In his works, I. Gagim justifies its use from the philosophical, musicological, psychological and pedagogical perspectives. This article examines various approaches and methods of developing musical thinking in musical students. Additionally, it emphasizes some other principles, developed by several prominent scientists. Based on these principles, we analyze certain methods of developing musical thinking in students, attending the choral music course.

Keywords: musical thinking, internalization of music, principles, methods, pedagogy of hearing, choral performance.

Аннотация. Принцип интериоризации музыки, разработанный учёным-музыковедом И. Гажимом, может быть рассмотрен как один из основополагающих в современном музыкальном воспитании, в частности в развитии музыкального мышления ученика. И. Гажим в своих трудах обосновывает его с философской, музыковедческой и психолого-педагогической точки зрения. В данной статье исследуются различные подходы и методики развития музыкального мышления ученика-музыканта, а также выявляются и другие принципы, разработанные рядом ученых. На основе этих принципов предполагается определенная методика развития музыкального мышления ученика ДМШ в хоровом классе.

Ключевые слова: музыкальное мышление, интериоризация музыки, принципы, методы, педагогика слуха, хоровое исполнение.

Проблема интериоризации связана с традиционным вопросом психолого-педагогической науки – переход внешних действий (совершаемых с помощью внешних приспособлений, условий, процессов), в действия внутренние – представляемые, мыслительные механизмы.

Система мыслительных механизмов, интериоризации музыки, представляют собой весьма сложное иерархически организованное целое, входящее в структуру музыкального мышления.

Под термином музыкального мышления понимается процесс, который регулируется многими механизмами: установками памяти и предслышания, актуализации элементов прошлого опыта и рядом других – механизмами самых разных уровней. Они обслуживают выполнение и элементарных операций, таких, как поиск, обнаружение, выделение того или иного музыкального признака, и более сложных действий музыкального мышления. К ним, в частности, можно отнести системный анализатор звуковысотного слуха, описанный в работе А. Н. Леонтьева (А. Н. Леонтьев, 1972), а также аппарат ритмического чувства. Весь их комплекс в целом является механизмом высшего уровня, ибо сформировавшееся музыкальное мышление, обладающее устойчивостью своих характеристик, реализует процесс психического отражения в движении от объекта к субъекту и достаточно жестко детерминирует это движение.

Из этого следует, что интериоризация является одним из внутренних механизмов музыкального мышления, соединяющаяся с внешними предметами и компонентами, с элементами музыкальной жизни и культуры.

Понимание принципа интериоризации и его значение в развитии механизмов музыкального мышления послужило основой исследования Е. В. Назайкинского. Ученый рассматривал механизмы посредством восприятия музыки. Но и помимо проблемы восприятия есть

еще ряд других механизмов, подход к которым в названном аспекте представляется безусловно плодотворным. Это труды В. В. Медушевского о теории музыкальной формы, и интонации (проинтонация); А. Н. Сохор – механизм социологии искусства; Л. А. Мазелем и В.А. Цуккерманом – механизм анализа музыкальной формы; М. К. Михайлов, понимает под механизмами - интонационный запас и внутреннеслуховой фон.

В результате научных поисков в области механизмов музыкального мышления сложилась определенная система музыкально-теоретических понятий, исторически закрепленных за музыкальным искусством.

Простейшими структурными механизмами, где интериоризация музыки передается, воспринимается посредством музыкального мышления являются: высота звука, ритм, темп, громкость, тембр и лад. Музыкальное мышление на этом уровне протекает по законам физиологии, т. е. на уровне ощущений: быстро-медленно, тревожно-спокойно, громко-тихо и т. д.

Основными механизмами мышления в музыкальной деятельности являются чувства и эмоции, которые находят свое отражение в интериоризации. Музыка — искусство «интонируемого смысла» (Б. Асафьев, 1975), что и определяет богатство смыслового содержания музыкальных произведений. Благодаря музыке в мышлении ребенка пробуждается представление о возвышенном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Музыка помогает детям познать мир, развивает не только их художественный вкус и творческое воображение, но и любовь к жизни, природе, ко всему окружающему. Все это помогает формированию принципа интериоризации личности ребенка, способного чувствовать, сострадать и переживать.

Поэтому приоритетным направлением в музыкальном мышлении современных школьников является обогащение духовного мира через высокохудожественные образцы музыкального искусства. Знакомство с ними вносит черты целостности и гармонии в мироощущение и характер детей, определяет нормы поведения и взаимоотношений. Так складывается основополагающий принцип – принцип интериоризации. Как он реализуется? Опираясь на знаменитую «триаду» Б.В. Асафьева: композитор – исполнитель – слушатель, можно сформулировать данный принцип.

Композитор, который работает над изобразительностью музыкального произведения. Такого мнения придерживался М. К. Михайлов «Музыкальное мышление – понятие более широкое, чем мышление музыкально-творческое, связываемое обычно с понятием композиторской деятельности» [10, 272 с.]. На этом уровне происходит создание звукоподражания, изображения движений с помощью музыки, создания пространственных и цветоцветовых ассоциаций, а также интонаций, подражающих человеческой речи. Так первым кто закладывает основы простейших механизмов музыкального мышления, является – композитор. В результате долгое время считалось, что музыка – есть полный свод музыкальных произведений, которые возникли в воображении композиторов и зафиксированы ими в нотации.

Готовое сочинение нужно «озвучить» – сыграть или спеть. Основная задача исполнителя передать на базе своего музыкального мышления, слушателям замысел художника. Музыканты вносят в произведение личное понимание его содержания и становятся как бы соавторами композитора. Выдающиеся артисты как раз и отличаются глубоким интериоризированным проникновением в музыку, которую играют.

Судьба музыкального произведения в немалой степени зависит и от слушателя. Именно его восприятие в музыкальном мышлении определяет место и роль творения композитора в культуре. Музыка требует сосредоточенности, внимания, сопереживания и интериоризации музыки.

Основные виды музыкальной деятельности теснейшим образом взаимосвязаны – вплоть до взаимопроникновения. Особенность ситуации состоит в том, что ни один из участников «музыкального процесса» не выступает в качестве носителя только своей функции. Дело в том, что композитор обязательно – пусть лишь в воображении музыкального мышления – исполняет сочиненное и при этом является первым его слушателем; исполнитель столь же обязательно должен услышать сочинение (опять-таки пусть только внутренним слухом

музыкального мышления) и освоить его настолько, чтобы оно стало как бы им самим сочиненное, то есть чтобы он стал «исполняющим обязанности композитора»; наконец, и слушатель лишь тогда слушатель, когда он «соисполнитель» и «соавтор», когда он вместе с исполнителем идет тем путем, который определен для них обоих композитором, путем осмысления музыкальной мысли.

От первых композиторских предположений до слушательского восприятия в музыкальном мышлении произведение проходит долгий путь, на котором можно (условно) выделить четыре важных этапа.

1. Сложившийся у композитора вариант в мышлении уже есть продукт творческой работы и представляет собой первую стадию развития музыкального произведения.
2. Музыкальное мышление/замысел фиксируется в виде нотного текста или в каком-либо ином виде, но так, чтобы дать исполнителю достаточно определенное задание.
3. На основании музыкального мышления и фиксированного текста исполнитель поет или играет, создавая звучащий вариант произведения.
4. Слушатель, обладающий своим музыкальным мышлением, определенным вкусом и подготовкой, в определенных внешних условиях и в определенном душевном состоянии воспринимает исполняемое и формирует свое представление о произведении.

Для данного исследования важно затронуть эти механизмы, исследуя их в триедином взаимодействии. Композитор-исполнитель-слушатель.

Б. В. Асафьев понимает механизм музыкального мышления в процессе понятия интонационного фонда, или интонационного запаса. В этом случае интериоризация выступает посредством интонации.

Эту идею в дальнейшем развивает М. К. Михайлов, исследуя некоторые психологические механизмы, расширяет и уточняет понятия в направлении дополнительной дифференциации в историческом и социальном планах. Это два механизма музыкального мышления:

1. интонационный запас;
2. внутреннеслуховой фон.

Под *интонационным запасом* автор понимает комплекс музыкально-интонационных, неосознанных представлений, закрепленный многократным восприятием в долговременной внутреннеслуховой памяти. Конкретно функция запаса проявляется в моменты реального восприятия музыки, выражаясь в узнавании знакомых интонаций, которые вызывают соответствующий эмоциональный отклик. Этот исторический подход, как считает М. Михайлов, обуславливается социальными, национальными, этнокультурными факторами, а также, запасу свойственна подвижность т.е. историческая изменчивость. Интонационный запас представляет отражение интонационно-слухового опыта, а также является необходимым условием восприятия музыки в ее художественно-образном содержании. Будучи следствием музыкально-интонационного опыта, запас одновременно является условием его формирования и обогащения. Объем запаса прямо пропорционален объему слухового опыта.

Внутреннеслуховому фону соответствует внутренняя речь, которая представляет собой мысленное интонирование. Оно основывается на запасе и означает переход последнего от латентного (скрытого, внешне не проявляющегося), неосознанного состояния к субъективному осознаваемому, проявляясь в виде последовательности более или менее целостных музыкально-образных представлений. Фон присущ каждому, но прежде всего композитору. Внутреннеслуховому фону сопутствует внимание и оно является первостепенным.

В данном контексте принцип интериоризации определяется наряду со слуховым опытом и интонационным запасом, которое является основополагающим условиями – творческого, исполнительского, слушательского, мышления.

По мнению В. В. Медушевского проблема интериоризации, заключается в соединении музыкального мышления с музыкальной изобразительностью. «Опираясь на механизмы синестезии (взаимодействие разных ощущений), музыка способна воспроизводить общие, отвлеченные пространственно-временные и физические характеристики, цветосветовые характеристики, с легкостью воспроизводит все элементы движения» [9, с. 83-84].

К этому можно добавить высказывание В. В. Ванслово, который пишет об интонационной интериоризации как о важнейшем принципе музыкальной изобразительности: «мелодические интонации (попевки, мотивы, обороты) могут изображать (воспроизводить) интонации человеческой речи, передавать их характерность и таким образом создавать отражающий действительность музыкальный образ» (В., Ванслов 1953). Использование индивидуально-характерных речевых интонаций осуществляется в интериоризации музыки всей совокупностью музыкально-художественных средств. Оно помогает конкретизировать музыкальный образ в музыкальном мышлении.

Раскрытие речевых интонаций является одним из наиболее важных методов работы в вокально-хоровой деятельности. Текст делает более конкретными и определенными мысли, выраженные в музыке, она же, в свою очередь своей образной и эмоциональной стороной усиливает воздействие слов. Как отмечал известный дирижер, народный артист В. Минин: «Музыка, связанная со словом это разговор с людьми. Хор выходит на концертную эстраду не для развлечения, а для серьезного, глубокого разговора». Поэтому осмысление ценности в музыкальном мышлении художественного текста, затрагивает степени взаимопроникновения музыки и слова, одним словом проявления принципа интериоризации.

Следующий механизм по мнению В. В. Медушевского, находится в звукомысловом образе произведения, который способен сжиматься и разжиматься. Он сжат в исходном композиторском замысле и в воспоминании слушателя о прослушанном сочинении. Благодаря механизму свертывания музыканты и слушатели хранят в себе образы целых стилей, жанров, музыкальных эпох. Медушевский определяет этот механизм как «зародыш музыкальной мысли» [9, с. 121], т. е. собственно музыкального мышления. Механизм развертывания заключается в прояснении предынтонации при вживлении в нее аналитических форм.

Еще одним механизмом музыкального мышления в рамках определенного стиля является психофизиологический механизм оперативной памяти, связанный с вероятностным прогнозированием развития музыкального материала в процессе интериоризации музыки. Это феномен М. Блинова описывает как «явление проторенности» рефлекторных путей в коре мозга, порожденное опытом восприятия определенной музыки, создающее механизм музыкального предвосхищения, действующее в рамках конкретного стиля [5, с. 62].

Последним же механизмом музыкального мышления, можно назвать индивидуальный «словарь» воспринимающего субъекта, который непрерывно формируется учеником в течении всей его жизни. В него входят те смысловые структуры, уяснение значений, которые возникают у ученика в процессе интериоризации музыки случайно.

Итак, по исследованию В. В. Медушевского можно выделить такие механизмы:

- музыкальная изобразительность;
- подражание интонациям человеческой речи;
- звукомысловой образ произведения;
- оперативная память;
- индивидуальный «словарь».

С. Полозов в своих исследованиях утверждает, что основным источником мышления как внутреннего механизма раскрытия интериоризации музыки являются – ощущения. Возникают как отражение свойств предметов и явлений действительности в результате их воздействия на органы чувств. Взаимодействие человека с музыкой происходит через слуховые, зрительные, осязательные ощущения.

С помощью слуха в сознании отражается целый комплекс ощущений. Сюда входят такие свойства звука, как высота, громкость, тембр и т.д. Зрительные ощущения образуются при взгляде на визуальный облик музыки, зафиксированный в нотном тексте. Здесь важны не только форма и расположение нотных знаков, воспринимаемых в процессе чтения нотного текста, но и вызываемое ими внутреннее, интериоризированное интонирование.

С. Полозов утверждает, что посредством этих ощущений происходит интериоризированное взаимодействие человека с музыкой и они наполняют мышление некоторым содержанием, представляющим собой совокупность таких механизмов как:

- физическое соприкосновение;
- акустическая вибрация;
- резонансные свойства;
- накопление опыта;
- точность и адекватность отражения;
- тембровые и артикуляционные градации воспроизводимого звука;
- качественные характеристики.

Каждое из этих свойств интериоризации является психологическим механизмом музыкального мышления. Поскольку ощущения образуют базу мыслительных процессов, они дают первичные музыкальные информационные элементы, которыми оперирует музыкальное мышление, как главный механизм.

Следовательно, слуховые, зрительные и осязательные ощущения, отражающие интериоризацию музыки, обеспечивают функционирование музыкального мышления, как главного механизма.

В дальнейшем эта линия получила развитие в музыкальной педагогике у таких авторов как Д. Б. Кабалевский (1983), О. А. Апраксина (1983), Э. Б. Абдуллин (1983), В. Д. Остроменский (1975), И. Ф. Гажима (2006) и ряда других авторов.

Идея интериоризации приобрела в педагогической науке духовную направленность, центром которой стали способности к сопереживанию, сочувствию, гуманности.

Основополагающей идея интериоризации стала в концепции современного музыкального воспитания в Молдове, одним из авторов которой является учёный И. Ф. Гажим. В своих трудах он рассматривает музыку не только в ее эстетическом или художественном качестве, но и как способ проникновения вглубь музыки и вглубь самой личности „до её слияния с основами внутреннего космоса” [3, с. 146]. В этом контексте учёный разрабатывает новую и оригинальную концепцию: развития духовности ученика посредством *интериоризации* музыки.

Учёный создал методологию развития музыкального мышления и сформулировал при этом *принцип интериоризации музыки*, что означает „перевод музыки из внешнего мира во внутренний, превращение ее из звуко-физической субстанции (энергии) в душевно-духовную. При интериоризации музыки (идентификации с ней) все наше внутреннее сознание приходит в *состояние музыки*, которое есть не ординарное, а *преобразованное состояние* (со знаком плюс в случае настоящей музыки и со звуком минус в случае анти-деструктивной музыки)” [3, с. 146]. Сформулированное И. Ф. Гажимом психологическое понятие *состояние музыки* резонирует с психо-музыковедческим понятием *модус-состояние* Е. Назайкинского [11 с. 318].

Принцип *интериоризации* музыки учёный предлагает реализовать посредством таких методов, как: *вдумчивое пение; пластическое интонирование с одновременным ментальным слежением звуковой линии (vox tentis – ментальный голос); „медитативное” слушание; напевание мелодии вполголоса, с постепенным переходом в „немое” пение*. Таким образом „Музыка, ложится на глубину/в основу „Я”, становится внутренней живой энергией, которая, зазвучав многочисленными живущими на глубине сознания мелодиями, наполняет чувства, направляет мысли, действия, поступки” [3, с. 146]

Признавая правильность всех идей связанных с развитием музыкального мышления, И. Ф. Гажим считает, что отдельные постулаты следует актуализировать и разрабатывать, тем самым привлекая в своих исследованиях новейшие достижения различных наук, с которыми музыка связана напрямую своими категориями *вибрации, звука, движения, времени, энергии*, т. е. основными составляющими мироздания. Их реализацию учёный предлагает осуществить системой музыкально-педагогических закономерностей, способов, принципов и методов.

В этом контексте предлагается прежде всего правильно поставить акцент и уточнить „предмет” исследования, который не должен быть „Музыка”, как традиционно принято, а „Я и Музыка”, что является отношением между личностью и „этим великим явлением мира и человеческого духа” [3. с. 146]. По мнению учёного это принципиально меняет положение вещей, т. к. при изучении музыки, сколь бы хорошо и глубоко это не осуществлялось, музыка остаётся все-таки во вне человека. Развитие музыкального мышления через направленность

музыкально-педагогической деятельности только на „Музыку”, ограничивает процесс лишь познанием музыки (он приобретает информативный, экстравертный характер; работа идет по „внешней стороне”). А при реализации отношения „Я и Музыка”, по мнению учёного, „деятельность становится интравертной, она обязана осуществиться „по внутренней стороне” музыки и „Я”. В итоге „Я” сливается/отождествляется с музыкой” [3, с. 146].

Таким образом, мы констатируем тот факт, что И. Гажим рассматривает интериоризацию, как аспект музыкального мышления, и как одно из важнейших средств духовного обогащения/воспитания.

Обобщая вышесказанное, выделим основополагающие для нашей точки зрения положения.

1. Интериоризация как главный механизм музыкального мышления, осуществляется прежде всего, через такие механизмы как интонационный запас и внутреннеслуховой фон (Б. В. Асафьев, М. К. Михайлов); музыкальная изобразительность, подражание интонациям человеческой речи, звукословесной образ произведения, оперативная память, индивидуальный «словарь» (В. В. Медушевский);
2. Интериоризация как механизм музыкального мышления, проявляется активнее в индивидуально-характерных речевых интонациях вокально-хоровой деятельности.
3. Интериоризация формируется в музыкальном мышлении посредством различных видов музыкальной деятельности-композитора-исполнителя-слушателя.
4. Интериоризация как способ духовного ее обучения/воспитания обогащается посредством проникновения вглубь музыки и мышления личности (Гажим). В этом контексте по И. Гажиму разрабатывается новая концепция: развития духовности ученика посредством *интериоризации* музыки.

Таким образом, чтобы оправдать идею связи принципа интериоризации музыки с процессом музыкального мышления, мы можем заявить, что интериоризация является главным механизмом музыкального мышления.

Библиография:

1. GAGIM I., 1996, *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura ARC.
2. GAGIM I., 2007, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Editura TIMPUL.
3. ГАЖИМ И., 2004, *Музыка как великая педагогика. Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков*. Материалы VIII Международной Конференции, Москва.
4. АСАФЬЕВ Б., 1965, *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*, Москва – Ленинград: Изд.: Музыка.
5. БИНОВА М., 1968, *Временная природа музыкального восприятия в свете учения о высшей нервной деятельности // Вопросы теории и эстетики музыки*, Москва.
6. БОБРОВСКИЙ В., 1989, *Тематизм как фактор музыкального мышления*: Очерки: В 2-х вып. Вып. 1.- Москва: Музыка.
7. *Восприятие музыки*, Сб. статей, 1980, Москва: Музыка.
8. КУШНИР М., 1986, *Комплексная методика развития музыкального мышления. Проблемы развития системы музыкального образования*: Сб. тр. вып. 87/ГМПИ им. Гнесиных, Москва.
9. МЕДУШЕВСКИЙ В., 1993, *Интонационная форма музыки: Исследование*, Москва.
10. МИХАЙЛОВ М., 2002, *Методологическая культура педагога-музыканта. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления*. Под ред. Э. Б. Абдуллина, Москва: Издательский центр „Академия”.
11. НАЗАЙКИНСКИЙ Е., 1982, *Логика музыкальной композиции*, Москва: Издательство, Просвещение.
12. РАЧИНА Б., 2007, *Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. Учебное пособие*, СПб.: Композитор, Санкт-Петербург.
13. СОХОР А., 1974, *Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия*. В: Проблемы музыкального мышления, Москва.
14. Соколов О., 1974, *О принципах структурного мышления и музыки // Проблемы музыкального мышления/ Сост. М. Г. Арановский*, Москва: Музыка.
15. VACARCIUC M., 2002., *Dezvoltarea a micului școlar prin muzica și cînt. Ghid metodic pentru studenții facultății Pedagogie, învățători și profesori de Educație Muzicală*, Centrul ed.-poligr. a Univ. Pedagogice Ion Creangă, Chișinău.
16. ШАДРИКОВ, В., 1970, *Базовые компетенции педагогической деятельности// Проблемы музыкального мышления*, Москва.

FORMAREA PROFESIONALĂ A DESIGNERILOR – OBIECT AL CERCETĂRII PEDAGOGICE VOCATIONAL TRAINING OF DESIGNERS - OBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Natalia Danila, University Lecturer, State Pedagogical
University Ion Creanga, Chisinau, Moldova

Rezumat. Problema formării profesionale a designerilor, indiferent de paradigma care o fundamentează, constă în necesitatea îmbinării pregătirii teoretice cu cea practică. Formarea profesională este adesea privită ca o activitate organizată de creștere a cunoștințelor și abilităților designerilor, cu un scop precis. Participanții dobândesc cunoștințe tehnice, abilități și capacitatea de a rezolva probleme.

Cuvinte-cheie: formare profesională, modele de pregătire socio-profesională, calificare.

Abstract. The issue of vocational training of designers, regardless the underlying paradigm that consists, is the need to combine theoretical with the practical education. Training is often regarded as an organized activity to increase knowledge and skills of designers with a specific purpose. Participants gain technical knowledge, skills and ability give solve problems.

Keywords: vocational training, models of socio-professional training, qualification.

Sistemul universitar din Republica Moldova a suferit modificări importante în efortul de preluare a principiilor Procesului Bologna. Astfel, reformele învățământului superior rezultă din reformele Procesului Bologna și vizează educația drept instrument principal în dezvoltarea economică, socială și culturală, în asigurarea sinergiei dintre învățământul superior, cercetarea științifică și raționarea ofertei universitare la piața muncii.

Actualmente, învățământul superior este marcat de anumite succese vizibile – organizarea învățământului superior pe cicluri, instituționalizarea creditelor de studiu, elaborarea/implementarea Planului-cadru pentru ciclul I etc. Schimbarea cardinală produsă se axează pe ideea formării necesității de completare și actualizare permanentă a cunoștințelor, perfecționarea continuă a priceperilor și deprinderilor, fixarea și convertirea lor în competențe [4].

Sistemul de învățământ este acela care, structurând informațiile, va pregăti generațiile viitorului pentru a da răspuns problemelor complexe. Dezvoltarea educației în domeniul pedagogiei și în relațiile cu alte științe au condus la apariția unui ansamblu de discipline pedagogice, anume sistemul științelor pedagogice (Crețu, 1999, Ciot 2003). Între aceste discipline pedagogice distingem unele preponderent practice (didacticele speciale), iar altele având un conținut și mod de exprimare printr-un discurs abstract (precum filozofia educației). În concluzie instruirea este acțiunea întreprinsă în intenția de a produce învățarea [1].

Predarea altora a modului de a utiliza un instrument pentru a efectua o sarcină a fost unul dintre primele obiective de formare. „Cum omul a inventat uneltele, armele, îmbrăcămintea, adăposturile și limbajul, nevoia de formare a devenit un ingredient esențial în marșul către civilizație” (Steinmetz, 1976). Cum artefactele au devenit mai complexe, moduri diferite de formare au fost dezvoltate pentru a fi mai eficiente și eficace [5, pp. 34-38].

„Formarea profesională este definită ca pregătirea sistematică a persoanelor în vederea creșterii capacităților de a-și asuma funcții sociale pe piața muncii, ea înglobează orice gamă de activități de educație și dobândire de calificări [9, p. 384].” Conform Flipppo, „Instruirea este actul de creștere a cunoștințelor și abilităților unui angajat pentru a ocupa un anumit loc de muncă” [6, p. 34].

Formarea și dezvoltarea profesională fac trimitere la diferite concepte și la definiții oarecum diferite. Astfel, după R. Mathias și H. J. Jackson (1994), pregătirea profesională este un proces de instruire pe parcursul căruia candidații dobândesc cunoștințe teoretice și practice necesare desfășurării activității lor curente, în timp de dezvoltarea profesională ar fi un proces mai complex, care are ca obiectiv însușirea de cunoștințe teoretice și practice necesare atât poziției actuale, cât și celei viitoare (anticiparea profesională). Prin formarea profesională se urmărește dezvoltarea unor capacități noi, în timp ce prin perfecționare profesională se urmărește îmbunătățirea capacităților existente, aceasta din urmă fiind văzută uneori ca un stadiu în formarea profesională, cel al acumulării de cunoștințe profesionale suplimentare formării de bază.

Unii autori definesc formarea ca fiind un ansamblu de acțiuni care determină ca oamenii și grupurile să-și realizeze cu competență cerințele funcțiilor lor actuale, în acest caz conceptul central

fiind cel de competență (Boghaty, 2002). Din această perspectivă competența presupune existența și probarea următoarelor constituente:

- un volum de cunoștințe deja dobândite, în concordanță cu natura sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite în cadrul profesiei /postului respectiv;
- experiență practică de rezolvare a sarcinilor, prin activitate concretă realizată în condiții de muncă reale;
- un set de aptitudini de a realiza la un nivel corespunzător sarcinile solicitate în cadrul profesiei /postului;
- un ansamblu de atitudini conducând spre mobilizarea persoanei în sensul realizării eficiente a sarcinilor solicitate.

Din această perspectivă, putem defini formarea profesională ca fiind reprezentată de acțiuni instructive, dirijate și concordante, care au ca obiective (a) asigurarea unui volum de cunoștințe și a unei experiențe practice și (b) dezvoltarea unui set de aptitudini și a unui pattern atitudinal, toate necesare pentru realizarea în condiții de eficiență a cerințelor unei profesii /post [8, p. 97].

Formare profesională:

- urmărește dezvoltarea unor capacități noi;
- include calificarea profesională, perfecționarea, specializarea, formarea prin experiență și informarea profesională;
- reprezintă un ansamblu logic și sistematic de cunoștințe teoretice și deprinderi practice acumulate prin pregătire profesională, supuse procesului de extindere și înnoire permanentă prin perfecționarea pregătirii profesionale, cunoștințe și deprinderi necesare pentru a exercita o anumită profesiune (A. Fleșeriu, 2003);
- presupune „un proces sistematic de schimbare a comportamentului, cunoștințelor și motivației angajaților existenți în scopul îmbunătățirii echilibrului între caracteristicile angajatului și cerințele locului de muncă” (I.O. Pânișoară, G. Pânișoară, 2005).

Astfel, Institutul Român de Standardizare a elaborat Proiectul de Standard Național în domeniul formării profesionale, potrivit căruia:

- Educația profesională este un concept potrivit căruia educația este privită ca un proces pe termen lung, care începe la naștere și continuă toată viața.
- Formarea profesională este componentă a educației permanente care vizează participarea unei persoane la activități de formare profesională pe toată durata vieții. Este alcătuită din formarea inițială și continuă.
- Formarea inițială reprezintă formarea profesională realizată de o persoană în perioada școlărității ca elev, ucenic sau student.
- Formarea continuă, este acea formare profesională realizată de o persoană după închiderea formării inițiale, deci după intrarea sa în viața activă. Are ca scop adaptarea persoanei la schimbările tehnologiilor și ale condițiilor de muncă, favorizarea promovării sociale prin accesul la diferite niveluri de cultură și calificare profesională și contribuie la dezvoltarea culturală, economică și socială.

Cu alte cuvinte, participanții dobândesc *cunoștințe tehnice, aptitudini și capacitatea de rezolvare a problemelor*.

Formarea la locul de muncă este folosită și astăzi. De fapt, aceasta este, probabil, cea mai populară metodă de formare pentru că nivelul său minim necesită doar o persoană care știe cum să facă sarcina și instrumentele pe care persoana le folosește. Compania nu trebuie să asigure o pregătire specială, alta decât a atribui un muncitor cu experiență pentru a instrui unul neexperimentat. Aceasta nu poate fi cea mai eficientă metodă sau dintre cele mai eficiente, dar este cu siguranță cea mai ușoară de pus în aplicare [7, p. 66].

Dimensiunile profesionalizării în opinia unor autori (E. Păun, 2002) sunt următoarele:

- profesionalizarea presupune descrierea sau elaborarea „identității profesionale”, astfel încât să se contureze un set de cunoștințe și competențe structurate într-un „model profesional” (standarde profesionale), care poate fi asimilat sistematic, pe baze științifice;
- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale, cu ajutorul acestui model al profesiei didactice.

Activitatea de formare, concepută în sensul evoluției de la principiile pedagogiei moderniste spre elemente postmoderniste, evidențiază importanța situării pregătirii *socio-profesionale* la nivelul unor modele strategice specifice:

1. modelul **incitativ-personal** (bazat pe stimularea motivației cursanților și pe dezvoltarea potențialului individual),
2. modelul **achiziției prin inserție socială** (bazat pe învățarea profesiei în context profesional real),
3. modelul **umanist** (care urmărește dobândirea culturii generale, formarea intelectualilor),
4. modelul **tehnicist** (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor).

În vederea pregătirii profesionale din perspectiva diferențierii și valorizării aspectelor individuale, identificăm două modele ale căror contururi sunt ușor detectabile în literatura de specialitate: primul, cel umanist, pune accentul pe dezvoltarea integrală a personalității. Al doilea, cel tehnicist, pragmatic, este centrat pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională cu relevanță practică imediată [2, pp. 4-5].

Forțele care provoacă schimbarea și care fac presiuni asupra firmelor în direcția formării și dezvoltării profesionale sunt (Zorlențan, 1998):

- *Globalizarea competiției*. Există în lume mari blocuri regionale care luptă pentru supremație economică. În condițiile în care toate aceste forțe au acces practic la oricare dintre piețe, orice producător trebuie să fie capabil să facă față concurenței oricărui alt producător mondial. A avea succes pe piață cu produse de înaltă calitate nu se poate realiza fără o tehnologie performantă (inclusiv personal calificat în acest sens), fără a cunoaște și respecta normele și standardele europene de calitate (personal instruit în acest sens), fără a promova produsele /serviciile pe alte piețe decât cele „tradiționale” (personal capabil să realizeze activități de marketing competitiv).

- *Schimbările majore în tehnologie*. Ritmul schimbărilor tehnologice s-a accelerat în ultimele decenii. Practic, nu se mai pune problema de a găsi un produs vandabil, de a cuceri o piață și de a te menține pe această piață, ci de a te adapta mereu ținând cont de noile tehnologii și noile produse care apar și de a inova permanent pentru a te regăsi pe piață în cadrul aceleiași game de produse. Vechiul tip de angajat – angajatul executant – nu-și mai are loc în firma modernă, dacă ținem cont de faptul că schimbările tehnologice antrenează creșterea nivelului de calificare a personalului. În plus, chiar și în cele mai mici firme unii angajați trebuie să învețe să utilizeze computerul, acesta devenind pe zi ce trece parte a activității profesionale.

- *Uzura morală a cunoștințelor*. Până nu demult, o profesie se învăța o dată pentru întotdeauna, pentru o viață. În societatea actuală și mai ales cea a următorilor ani, cunoștințele profesionale asimilate în școală pot fi deja depășite în momentul în care tânărul ajunge să se angajeze. Chiar în învățământul tehnic universitar se pune problema dacă nu trebuie schimbată strategia de formare, universitatea oferind informații deja depășite de realitatea tehnologică, și dacă nu ar fi mult mai util a învăța noua generație cum să învețe, cum să caute noile informații, să le filtreze și să le asimileze pe măsură ce acestea apar într-un anumit domeniu de specializare.

- *Schimbări majore ale forței de muncă*. Unele dintre schimbările cele mai importante care afectează forța de muncă sunt cele referitoare la creșterea gradului de educare a salariaților și la nevoia tot mai puternică a acestora de a participa la luarea deciziilor care privesc viața firmei. Aceste schimbări au un impact direct asupra activității de formare și perfecționare profesională.

În concepția lui Z. Bogathy (2002), un program echilibrat și eficient de formare și pregătire profesională are următoarele etape:

- definirea strategiei de formare,
- evaluarea nevoilor de pregătire,
- identificarea obiectivelor pregătirii,
- elaborarea/proiectarea programului de pregătire,
- implementarea programului de formare,
- evaluarea programului.

Există, cu siguranță, un punct comun, identificabil în cadrul tuturor concepțiilor de formare, indiferent de paradigma care le fundamentează, și anume necesitatea îmbinării **pregătirii teoretice**

cu cea practică. Aspectele prin care programele de formare se diferențiază privesc: raportul dintre pregătirea teoretică și cea practică, durata programului de formare, elementele cu specific național, politicile educaționale și instituționale, raporturile dintre organismele centrale și instituțiile din teritoriu în derularea programelor de formare inițială și continuă ș.a. [8, p. 100].

Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (CORM) este armonizat cu Clasificarea Internațională Standard a Ocupațiilor ISCO-08 și este compatibil cu Clasificarea ocupațiilor din România și din unele țări ale Comunității Statelor Independente (Rusia, Belarusi), asigurându-se transparența informației economico-sociale în domeniul resurselor și utilizării forței de muncă.

În prezentul Clasificator se aplică următorii termeni:

Ocupația este activitatea utilă, aducătoare de venit (în bani sau natură), pe care o desfășoară o persoană în mod obișnuit, într-o unitate economico-socială sau în gospodăria proprie și care constituie, pentru aceasta, sursa principală de existență. Ocupația unei persoane poate fi exprimată prin funcția sau profesia exercitată de aceasta la locul de muncă.

Profesia – reprezintă complexul de cunoștințe obținute prin studii și/sau prin practică, necesare pentru executarea anumitor operații de transformare și prelucrare a obiectelor muncii, sau pentru prestarea anumitor servicii.

Nivelul de calificare. Noțiunea nivel de calificare se determină ca indice de complexitate și amplitudinea sarcinilor și atribuțiilor exercitate în limitele ocupației. Nivelul de calificare se determină ținând cont de unu sau câțiva din factorii următori:

- caracterul muncii îndeplinite în cadrul unei ocupații conform sarcinilor și atribuțiilor tipice stabilite pentru fiecare nivel de calificare în ISCO-08;
- nivelul instruirii formale în conformitate cu definițiile Clasificării internaționale standard a educației (ISCED), necesar pentru îndeplinirea calificată a sarcinilor și atribuțiilor;
- volumul instruirii neformale și/sau a experienței anterioare de muncă pentru o ocupație similară, necesar pentru îndeplinirea calificată a sarcinilor și atribuțiilor.

Referitor la **Designerii de produse și îmbrăcăminte** în Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova aceștia – *proiectează și dezvoltă produse pentru fabricație și pregătesc desene și specificații ale produselor pentru producția de masă și de serie* [3].

Începutul secolului XXI este un moment bine ales, pentru a arunca o privire de ansamblu asupra *statutului actual al designului* și pentru a gândi asupra rolului tehnologiilor informaționale în viitor, dar și în secolul care a trecut.

Formarea profesională a designerilor este un domeniu relativ nou a teoriei și practicii pedagogice. Ea a evoluat sub influența ideilor filosofice și pedagogice, care au fost formulate în secolele IXX-XX de Gropius, G. Zemperom, W. Crane, N. Ladovskii, D. Morris și alți teoreticieni și practicieni în design și au constituit baza teoriei „clasice” de formare profesională a designerilor.

A. Orlov (2001) prin instruirea profesională a studenților înțelege procesul și rezultatul asimilării cunoștințelor profesionale, gradul de conștientizare a sensului acestor cunoștințe, formarea abilităților de bază, dezvoltarea calităților profesionale și personale, formarea pe baza lor a unui credo profesional.

Cercetătorii E. V. Berejnova (2007), V. V. Craevschii determină formarea profesională ca asimilarea de cunoștințe, abilități și competențe profesionale, principala condiție fiind orientarea spre o anumită activitate practică. S. M. Cojuhovscaia tratează formarea profesională a designerilor ca un ansamblu de cunoștințe, abilități și competențe necesare pentru exercitarea activității profesionale în domeniul de proiectare, în conformitate cu noile tendințe în educație. Componentele conținutului instruirii sunt: sfera cognitivă, sfera practică, sfera motivațională bazată pe valori și creativitate, afirmă Slasteonin (2000).

Cunoștințele, aptitudinile și abilitățile, subliniază V. A. Slasteonin, în pregătirea profesională, predetermină formarea sferei motivaționale, atitudinea față de profesie, obiectivele și mijloacele de activitate profesională.

În urma examinării lucrărilor științifice au fost identificate etapele de dezvoltare a **formării profesionale a designerilor**:

- Prima etapă – de la mijlocul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea – începuturile apariției formării profesionale a designerilor;

- Etapa a doua – anii 1920-1930 – formarea profesională a designerilor într-o abordare funcțională de instruire;
- A treia etapă – 1950-1990, – dezvoltarea pregătirii profesionale a designerilor în condițiile abordării umanitare, conceptuale și sistemice a procesului de instruire;
- Etapa a patra – 2000-prezent – etapă de pregătire profesională a designerilor în condițiile instruirii axiologice, culturale, instruirii bazată pe competențe și centrarea pe student.

Se evidențiază trei direcții principale în pregătirea viitorilor designeri: sociale (pregătirea absolvenților capabili să se adapteze la piața modernă a muncii); axiologice (formarea poziției civice, responsabilitate, creativitate, autonomie, gândire critică); spirit de inițiativă, creativitate și toleranță.

Astfel, bazându-se pe abordarea prin competențe C. V. Frolova (2003) examinează competența (tehnică) de proiectare și evidențiază condițiile pedagogice de formare a acesteia: coordonarea obiectivelor-țintă, cooperarea activă a profesorilor; orientarea motivată în procesul de învățare a specialității; evaluarea neformală a rezultatelor performanțelor profesionale, capacitatea de autoevaluare, gradul de adecvare a evaluării.

O. Prudovscaia (2007) definește o condiție necesară de formare profesională a designerilor. Ea consideră că **aplicarea și integrarea tehnologiilor informaționale** în pregătirea profesională a designerilor va asigura dezvoltarea gândirii creative a studenților, va contribui la proiectarea, modelarea produselor activității de design. Condiția de pregătire profesională a designerilor, potrivit, O. Prudovscaia este de a crea un mediu de instruire cu utilizarea calculatorului. Se are în vedere posibilitatea aplicării tehnologiilor informaționale numai ca mijloc de formare profesională a abilităților de proiectare și artistice.

Prin pregătire profesională se înțelege procesul de instruire, care vizează însușirea de cunoștințe profesionale, abilități și competențe, principala condiție este orientarea spre activitatea practică. Pregătirea profesională este determinată de conținutul de învățare – sistemul de cunoștințe, abilități și competențe pe care trebuie să le stăpânească studentul care își face studiile într-un domeniu de formare profesională.

Una dintre cerințele angajatorilor față de designer este abilitatea de a rezolva sarcini profesionale. În plus, dezvoltarea rapidă și punerea în aplicare a noilor tehnologii informaționale în toate domeniile de activitate umană, inclusiv în domeniul designului, a determinat o altă cerință a comenzii sociale – capacitatea de a aplica mijloace TIC în rezolvarea sarcinilor profesionale în activitatea de design (elaborarea grafică a produselor, proiectarea mediului, vestimentației, etc.), cerință impusă de dezvoltarea rapidă a TIC și implementarea acestora în toate sferile de activitate umană, inclusiv în domeniul designului (Guruleov (2005), Demidova (2006), Elocichin, Zaharova).

În ultimii ani, designul își lărgeste cercul de sarcini profesionale. Un designer trebuie să posede nu numai metode de proiectare, dar și metode științifice de analiză, pentru a identifica tendințe promițătoare, proiecte de perspectivă (Cazarin, 2002). La nivel teoretico-metodologic, subliniază N. A. Coveșnicova, a existat o profundă redefinire a sarcinilor profesionale ale designerului, care au specificul său, indisolubil legat de noțiunea de activitate profesională.

În studiul nostru ne vom baza pe domeniile de activitate profesională ale designerului: de producție, de proiectare, de creație, organizațional-managerială, științifică, didactică.

Care sunt etapele activitățile profesionale ale designerului? După cum arată analiza surselor, există mai multe puncte de vedere pe această temă (K. J. Jones (1986), A. G. Kulikova, F. T. Toșenco (1982) etc.).

În opinia noastră, cele mai relevante sunt clasificarea etapelor activității profesionale a designerilor (I. S. Carimova (2006), M. N. Marcenco (2002), T. V. Usataia (2004)). Astfel, M. N. Marcenco, subliniază următoarele etape:

- studiu de pre-proiect (formularea problemei; analiza situației de pre-proiect; colectarea de informații, cercetarea a ceea ce există deja);
- elaborarea concepției generale a proiectului (ipoteza de lucru și elaborarea unui formular de entitate; schema de proiectare);
- precizarea formei (formarea ipotezei de lucru; precizarea scopului; transformarea exemplelor inițiale);

- elaborarea proiectului, proiectul final (aprobarea proiectului; verificarea calculelor);
- compararea, corelarea cu așteptările, condițiile de proiectare;
- corectarea formei obiectului, în conformitate cu funcționalitatea, ergonomia, cerințele economice, constructive și tehnologice), prezentarea proiectului (verificarea ipotezei; prezentarea grafică și maceta design-proiectului).

I. S. Carimova, la etapele de proiectare în design atribuie studiul de pre-proiect (cercetare problemei de proiect; elaborarea scopului), căutarea artistică (schița/cochiul ideii), elaborarea creativă a ideii (elaborarea unei schițe de proiect), etapa finală (de încheiere, de protecție, discutarea proiectului).

Mai detaliat examinează etapele activității de design T. V. Usataia. Ea notează că activitatea artistică constă în analiza situației de proiectare, definirea obiectului de proiectare, identificarea problemelor și a sarcinilor, definirea cerințelor consumatorului (vârsta, natura, model de comportament în situația de proiect și alte caracteristici), de a dezvolta conceptul de proiect (decizie de proiect), de evaluare a caracteristicilor structurale a obiectului de proiectare, stabilirea schemei funcționale a obiectului de proiectare, pentru a determina cerințele de proiectare (funcționale, ergonomice, estetice etc.), analiza analogiilor (conform cerințelor), etape de design, elaborarea variantelor (decizii compoziționale), corespunzătoare cerințelor printr-o imaginea de proiect (crochiu, proiectare în volum), alegerea variantei optime de proiect și prezentarea lui (alegerea unghiului, a numărului de imagini), justificarea alegerii variantei optime de proiect și ideilor de prezentare a proiectului, machetei, critica și evaluarea proiectului.

În epoca noastră, un mijloc eficient de a rezolva sarcinile profesionale de design sunt **tehnologiile informaționale**. Una dintre cerințele moderne față de un specialist în designul vestimentar este competența profesională a absolvenților în rezolvarea sarcinilor profesionale cu mijloace TIC.

I. A. Rozenson (2008) subliniază că designerii indiferent de domeniul lor de activitate, în afară de cunoștințe aprofundate într-o anumită sferă, trebuie să cunoască la un nivel înalt tehnologiile informaționale și software-ul pentru a rezolva sarcinile profesionale și de creație.

O. G. Eațiu (2004) menționează că tehnologia graficii de calculator permit rapid de a transforma geometria obiectului, de a alege culoarea, executa construcții complexe, pentru a simula o varietate de efecte vizuale, pentru a anima o imagine. Dar, din păcate, simplitatea aparentă generează o cantitate enormă de proiecte kitsch, precum și posibilitățile de multiplicare ceea ce le face accesibile maselor. Prin urmare, designerul, care folosește grafica computerizată ca un mijloc de a rezolva sarcini profesionale, trebuie să cunoască și să aplice principiile și limbajul artei plastice, care s-au format timp de secole și nu-și pierd valoarea.

În urma unui studiu minuțios autoarea O. Șchili [11] consideră că aplicare și integrarea tehnologiilor informaționale în procesul de formare profesională a designerilor nu numai ca mijloc de formare, dar și ca un mijloc în activitatea profesională contribuie la îmbunătățirea calității procesului de instruire, percepției, înțelegerii obiectului de studiu, de însușire a cunoștințelor teoretice, formarea și dezvoltarea anumitor tipuri de gândire, memorie, atenție, spirit de observație și, ceea ce este deosebit de important, formarea competenței profesionale în rezolvarea sarcinilor de design (proiective) prin mijloace TIC la un nivel înalt.

Potrivit Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS) care este și parte integrantă a Cadrului Național al Calificărilor (CNC), calificările obținute prin absolvirea studiilor universitare sunt structurate astfel:

- studiile universitare de licență corespund nivelului 6 de calificare din Cadrul European al Calificărilor (EQF);
- studiile universitare de masterat corespund nivelului 7 de calificare din EQF;
- studiile universitare de doctorat corespund nivelului 8 de calificare din EQF.

Fiecare calificare este definită prin rezultatele învățării, exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și competențe aferente nivelului respectiv de studii universitare. În descrierea calificărilor, se ține seama de faptul că activitatea profesională presupune existența mai multor competențe, de diferite grade de complexitate: competențe profesionale și competențe transversale. Conceptele-cheie cu care se operează în definirea CNCIS sunt: calificare, rezultate ale învățării, cunoștințe, abilități, competență.

În concluzie, menționăm că instruirea în societatea de astăzi este influențată de mai mulți factori: globalizarea competiției, schimbările majore în tehnologie, uzura morală a cunoștințelor, schimbări majore ale forței de muncă, care sunt interdependenți unul de altul și au un rol important reformele învățământului superior. Toate acestea au influențat conținutul unor documente (Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior, Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova) ce reglementează formarea profesională, profesia, ocupația, calificarea, inserția pe piața muncii a cetățenilor.

Din sursele studiate/cercetate, rezultă, că un licențiat în design (după închiderea formării inițiale) va poseda un set de cunoștințe și competențe structurate într-un „model profesional” (standarde profesionale), cunoștințe tehnice, aptitudini și capacitatea de rezolvare a problemelor. Acest specialist după intrarea sa în viața activă în societatea actuală și mai ales cea a următorilor ani va continua instruirea prin participarea la activități de formare profesională pe toată durata vieții.

Bibliografie:

1. BAL C., IUHOS I., BAL N., BAL I., 2010, *De la didactică la instruirea asistată de calculator*, În: X Conferință Națională multidisciplinară – cu participare internațională – „Profesorul Dorin Pavel – fondatorul hidroenergeticii românești”, pp. 169-174, Sebeș, disponibil: <http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2014/01/27-DE-LA-DIDACTIC%C4%82-LA-INSTRUIREA.pdf>, (vizitat 20.10.15).
2. BUMBUC Ș., 2009, *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică. Modele teoretice și aplicative*, Rezumatul tezei de doctorat, București, pp. 4-5.
3. *Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova* (CORM 006-14) nr. 22 din 03.03.2014, [http://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupațiilor%20\(1\)%20ro.pdf](http://www.angajat.md/files/Clasificatorul%20ocupațiilor%20(1)%20ro.pdf), (vizitat 20.10.15).
4. GÎNCU I., 2015, *Orientările valorice în formarea profesională*, Teză de doctor în pedagogie, Chișinău.
5. PITARU H.D., 2000, *Managementul resurselor umane – Evaluarea performanțelor profesionale*, Editura All Beck, București, pag. 34-38.
6. POPESCU A., 2008, *Drept internațional și european al muncii*, ediția a 2-a, C. H. Beck, pag. 34.
7. SALADE D., 1968, *Ce profesie să-mi aleg*, București, pag. 66.
8. TICU C., 2007, *Psihologia personală*, p. 97, disponibil: https://www.academia.edu/7983090/Formarea_si_dezvoltarea_profesionala_-_Ticu_Constantin, (vizitat 20.10.15).
9. VIERIU E., VIERU D., 2010, *Dreptul Muncii*, Editura Pro Universitaria, București, pag. 379.
10. VOICULESCU F., 2011, *Paradigma abordării prin competențe*, Alba Iulia, disponibil: <http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/41625/Suport+curs+1.pdf>, (vizitat 20.10.15).
11. ШКИЛЬ О., 2014, *Подготовка дизайнеров к решению профессиональных задач средствами новых информационных технологий*, Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Голыятти, сс. 33-56.

SONATA ROMANTICĂ PENTRU VIOARĂ ȘI PIAN – DIMENSIUNE DISTINCTĂ A PREVEDERILOR CURRICULARE ÎN CADRUL PROCESULUI DE FORMARE A TÂNĂRULUI MUZICIAN ROMANTIC SONATA FOR VIOLIN AND PIANO – DISTINCT DIMENSIONS OF THE CURRICULAR PRECOGNITION WITHIN THE PROCESS OF FORMING YOUNG VIOLINIST MUSICIAN

**Augustina Florea, University Lecturer, PhD student,
Academy of Music, Theatre and Fine Arts from Moldova**

Rezumat. O treaptă de semnificație majoră în instruirea și evoluarea profesionistă a tânărului interpret-violonist, un compartiment indispensabil al programelor de studii preuniversitare, universitare și postuniversitare îl prezintă sonata romantică pentru vioară și pian. Regăsindu-se printre cele mai complexe genuri ale muzicii instrumentale academice, fiind o provocare deosebită pentru orice violonist-solist, sonata romantică acordă interpretului o posibilitate unică de a-și manifesta în modul cel mai pregnant maturitatea și rafinamentul gândirii muzicale, inteligența și temperamentul artistic, capacitățile și măiestria interpretativă. În lucrarea de față în baza analizei stilistice a interpretării sonatelor romantice de către unii violoniști cu renume, se urmărește scopul de a elucida dificultățile tehnice, a elabora unele recomandări în scopul soluționării problemelor ce țin de interpretarea artistică a sonatei romantice pentru vioară și pian.

Cuvinte-cheie: sonata, vioară, interpretare, instruire, evoluare, măiestrie, artistism.

Abstract. A significance step in the training and professional performance of a young violinist performer, an indispensable division of undergraduate, graduate and postgraduate degree programs, is the romantic sonata

for violin and piano. Spreading out among the most complex genres of academic instrumental music, being a particular challenge for any violinist soloist, the romantic sonata gives the performer a unique opportunity to assert his or maturity and refinement of musical thinking, intelligence and artistic temperament, and the interpretative skills and capacities. In the present study, which is based on analysis of stylistic interpretation of romantic sonatas by some well-known violinists, it aims to elucidate the technical difficulties, to develop some recommendations for solving issues related to artistic interpretation of romantic sonata for violin and piano.

Keywords: sonata, violin, performance, training, progress, mastery, artistry.

Arta romantismului muzical se manifestă nu doar în constituirea unui nou tip de gândire muzical-componistică, dar și în formarea unui nou tip de interpretare instrumentală – acestea alcătuind două aspecte interdependente ale unui proces unic de evoluție a stilului romantic. „...Problema interpretării cu o mare amploare și acuitate pentru prima dată apare în epoca romantică” [10, p. 24].

Noțiunea *Interpretare instrumentală* (de la fr. *interpretation*) – a intrat în circulație europeană de abia doar în anii 70-80 ai secolului al XIX-lea, în opoziție cu noțiunea *execuție* (fr. *execution*, it. *esecuzione*, germ. *vortrag*), ce consemna doar redarea recitirea tehnică a textului muzical.

Unul din primii autori care a tratat noțiunea *Interpretare instrumentală* în sensul ei contemporan a fost Leon Escudier (1819-1880), critic muzical, scriitor și ziarist francez, coeditorul ziarului "La France musicale" (pe care l-a editat între anii 1837-1870 împreună cu fratele Mari Escudier). Acesta a accentuat că „interpretarea – este cuvântul cel mai potrivit pentru a semnifica reproducerea creației muzicale, deoarece anume artistului îi revine misiunea de a înțelege gândul compozitorului și a-l transmite ascultătorului: anume el trebuie să exprime cu vocea sau instrumentul gândul înscris,... cu un cuvânt, să fie interpret al intențiilor compozitorului” [13, p. 22; 29].

Muzicologul L. Ghinzburg lucrarea sa „Referitor la unele probleme estetice ale interpretării muzicale” o începe citând maxima latină «Executio anima compositionis» [7, p. 209], preluată de pe foaia de titlu al unuia din vechile tratate despre muzică din secolul al XVIII-lea: [J.J. Quanz. Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen. – Berlin, 1752]. Muzicologul sus-numit în această lucrare, făcând referință la opiniile lui B. Asafiev, V. Stasov, L. Stokovski, P. Hindemith etc. promovează concepția despre *interpretarea muzicală* ca proces afluent *procesului creativ* componistic: „„Esența *creației interpretului* (n.n.) constă în conștientizarea și pătrunderea în profunzimea lucrării, în realizarea ei veritabilă, creativă și inspirată” [7, p. 213].

O tratare similară a noțiunii *interpretare muzicală* a expus-o încă în secolul XIX-lea Anton Rubinstein, care a accentuat: „pentru interpretarea reușită a creației muzicale e necesar de a înțelege, a retrăi, a pătrunde în creație și a o reproduce în fața ascultătorului. Reproducerea este o a doua creație” [13, p. 22].

Serghei Taneev, referindu-se la libertatea creativă a interpretului, menționa precum că aceasta se termină acolo unde începe denaturarea lucrării: „Eu nu cer, ca virtuozul să urmeze servil fiecare nuanță indicată de autor (...). Însă libertatea trebuie să nu depășească anumite hotare, și interpretul trebuie să descifreze adevăratele intenții ale autorului și apoi să le realizeze în modul cel mai perfect și nici într-un caz să nu meargă în sens contrar acestor intenții” [7, p. 216]. Atitudinea creativă a interpretului față de opera interpretată a fost apreciată și de către Alexandr Serov: „Marele mister al marilor interpreți constă într-aceea că aceștia prin forța talentului său iluminează creația din interior, înserând în ea o nouă lume de sentimente din sufletul său propriu” [7, p. 24].

Interpretarea muzicală în epoca romantismului are anumite particularități caracteristice, încât se formează un așa-numit tip de interpretare romantică – „acesta era un tip de interpretare deosebit – înălțător, înflăcărat” [10, p. 24].

N. Corăhalova în monografia sa „Interpretarea muzicală” [13] menționează că „estetica romantismului cu specificu-i cult al geniului (...), accentuând importanța factorului emotiv în artă, permite a califica și interpretul drept personalitate creatoare, care de asemenea este o personalitate artistică, are dreptul la libera exprimare al *eul*-ui său, al universului său de sentimente și trăiri, la manifestarea propriei inițiative creative” [13, p. 15].

Romantismul creează contextul necesar, „stimulează în arta interpretativă ieșirea spre noi structuri ale metodei de creație bazat pe legitățile specifice ale gândirii romantice, fapt ce și-a găsit expresia în subiectivizarea extremă a interpretării într-o «dispută romantică» cu autorul, în autoiden-

tificarea cu imaginile lucrării, majorarea aspectului teatralizat al interpretării, intervenția interpretativă în textul lucrării...” [10, p. 24].

Trăsăturile caracteristice ale interpretării romantice se accentuează și mai mult în perioada romantismului tardiv. N. Korâhalova îl caracterizează ca un tip interpretativ extrem de subiectivist, exprimarea – extrem de personalizată, cu intensificarea caracteristicilor temporali, cu excesul de episoade în caracter «rubato», cu acutizarea contrastelor dinamice, cu sporirea interesului pentru coloristica sonoră» [13, p. 21]. Fiind în mod organic caracteristice stilului de interpretare romantică, lucrările muzicale abundă de indicații de tempou și alte numeroase remarce ale autorilor incluse în exces pe tot parcursul textului muzical.

Important e de menționat că în aspectul caracteristicilor coloristici, după constatarea muzicologului Grigoriev, „... în arta romantismului... pentru prima dată se creează imaginea *instrumentului muzical* ca expresie a personalității artistului, este vocea instrumentală a lumii sale spirituale” [10, p. 24].

În acest context, este foarte semnificativă recenzia publicată în 1883 în unul din ziarele din Rusia după turneele lui Eugène Ysaÿe (1858-1931), un reprezentant de excepție al școlii interpretative romantice, idol muzical al multor interpreți de virtuozitate al timpului său și al generațiilor viitoare, discipol al lui H. Wieniawski și H. Vieuxtemps, care a moștenit cele mai bune calități ale școlilor violonistice belgiană și franceză. „În mâna lui vioara se transformă într-un instrument viu, însuflețit, ea cântă melodios, plânge și suspină emoționant, șoptește cu dragoste, oftează adânc, triumfă cu bucurie, cu un cuvânt, transmite toate cele mai fine nuanțe și metamorfoze ale sentimentelor” [33].

Interpretarea creațiilor romantice este în mod organic determinată de *potențialul artistic al interpretului*, de calitățile sale individuale, atât de calitățile intelectuale, volitive, psiho-emoțive cât și cele muzical-tehnice. Fără un temperament efervescent, fără înalta măiestrie a mânuirii instrumentului, fără o intuiție bine dezvoltată, cultură generală, rezistență fizică, etc. este imposibilă o înțelegere și o reproducere rafinată a conținutului ideatic al lucrării. Personalitatea interpretului, individualitatea, muzicalitatea și aptitudinile lui tehnice – sunt atributele indispensabile ale unui veritabil interpret-artist, interpret-creator al muzicii romantice.

Însuși procesul de lucru al interpretului asupra creației muzicale este bazat pe contopirea armonioasă a sentimentului, intuiției, gustului estetic, încât ele să nu fie substituite prin falsă emotivitate, sentimentalism, lăcrămare. După justa opinie a lui L. Stokovschi, un muzician-interpret ideal este artistul care însumează intelectul, sentimentul și inspirația [7, p. 223].

Muzicologul francez R. Jardillier în monografia sa *La musique de chambre de C. Franck. Etude et analyse*. [Jardillier R. La musique de chambre de C. Franck. Etude et analyse. – Paris, 1929. – 228 p.], făcând analiza comparativă a interpretării Sonatei pentru vioară și pian A-dur de C. Franck de către doi violoniști celebri: Jacques Thibaud (1880-1953) și George Enescu (1881-1955), evidențiază două stiluri individuale diferite promovate la interpretarea aceleiași creații romantice. R. Jardillier menționează că J. Thibaud, recunoscut ca un iscusit interpret al muzicii romantice franceze, a preluat și unele trăsături din stilul muzicii de salon, în care conform modei de atunci se aplicau în exces *glissando*-urile, ceea ce de fapt îl îndepărta de concepția franckiană. Contrar acestui fapt, autorul face remarcă la interpretarea Sonatei de către George Enescu, care a cucerit publicul parizian încă în 1899, pe când se învrednicise de Premiul I la absolvirea conservatorului din Paris (în clasa lui M. P. Marsick, la care studiasse și Jacques Thibaud), iar din anul 1920 a colaborat la același conservator în postul de profesor în clasa de vioară. R. Jardillier accentuează că Enescu „acordă sonatei profunzimea și noblețea caracteristice interpretării sale”. Anume aceste calități enesciene avea în vedere Yehudi Menuhin afirmând: «Gândirea lui Enescu depășește secole» [2, p. 9].

Consemnând caracteristicile manierei de interpretare violonistică estimate în cadrul romantismului muzical, este necesar a eticheta *obiectivele interpretative esențiale* ale procesului de lucru precedent interpretării creațiilor în genul de sonată romantică pentru vioară și pian. În linii generale aceste obiective pot fi formulate în modul următor – la interpretarea creațiilor romantice este necesar:

1. a conștientiza creativ mesajul estetic al lucrării, a identifica concepția ideatică a creației, indisolubil legată de contextul istoric și orientarea stilistică muzical-romantică, pe care lucrarea dată o reprezintă;

2. a estima principalul „nod al conflictului, cele două poluri extreme (...) – «mecanismul de resort» al conflictului romantic” [10, p. 24].

3. a defini logica compozițională, dramaturgia creației, realizată în structura ei, în multitudinea de legături, modificări și transfigurări tematice;

4. a specifica problemele complexe ale tehnicii violonistice prezente în creația interpretată.

În contextul celor expuse, poate fi menționat că G. Enescu, îndrumându-l pe discipolul său ilustrul violonist Yehudi Menuhin (1916 - 1999) îl sfătuia ca *în scopul conștientizării concepției componistice, a mesajului estetic al lucrării interpretate*, „să studieze epoca și biografia compozitorului și creația sa în general” [8, p. 28], deoarece aceasta acordă interpretului posibilitatea de a se apropia către intențiile componistice ale autorului.

Etapă următoare a procesului de lucru asupra creației constă în studierea dramaturgiei, *structurii compoziționale a lucrării*, a formei de sonată, a principiilor de dezvoltare a gândirii muzicale. Pentru dezvăluirea concepției componistice a sonatei interpretate este necesar a iniția o analiză muzicologică a lucrării, ținându-se cont de caracteristicile estetice ale genului de sonată romantică pentru vioară și pian, precum și a stilului muzical individual al compozitorului dat în ceea ce privește tratarea principiilor romanice de constituire a genului respectiv de sonate, aplicarea limbajului muzical. Toate acestea trebuie să contribuie creării unei anumite *atmosfera sonore*, adecvate mesajului artistic respectiv. Elucidarea principalelor obiective muzical-tehnice se concentrează pe mai multe filiere:

- definitivarea mijloacelor utilizate pentru crearea unui *stil intonativ*, unui *fondal sonor* adecvat
- *lucrării muzicale*;
- racordarea acestui *stil intonativ, fondal sonor* la exprimarea spectrului divers de imagini muzicale ale lucrării;
- specificarea fiecărui „element” al *fondalului sonor* cu imagini muzicale concrete în contextul similitudinii lor intonative sau a multitudinii lor maxime în aspect ideatic [26, p. 22-23].

Libera intonare sonoră, „însălarea” flexibilă și dinamică a unui contur melodic complex, încadrat într-o continuă și intensivă dezvoltare (mișcare) modală – se subordonează tendinței către transmiterea veritabilă a conținutului emotiv al lucrării, spre crearea unei maniere expresive de interpretare romantică.

Etalarea măiestriei interpretative romantice de o profundă și sensibilă gândire muzicală, dar și de o inegalabilă virtuozitate, o eclatantă tehnică violonistică este bazată pe tehnica mâinii stângi – cu *vibrato* trepidant în melodii cantilene, cu pasaje de cele mai complexe, cu șiruri de game și arpegii frânte, cu duble coarde, octave, acorduri, alături de o abundență de ornamente, cu apogiaturi, triluri continue, *flageolette*, *staccato volant*, *pizzicato* de mână stângă – totul cu o dexteritate fascinantă, viteză, dinamism și strălucire, creându-se iluzia de o fantastică dantelărie sonoră.

Totuși, una din cele mai prioritare direcții în procesul de lucru al violonistului asupra sonatei romantice se orientează la avansarea nivelului calitativ al parametrilor de emisie a sunetului, fiind concentrată pe tehnica mâinii drepte: repartizarea bine chibzuită a arcușului, argumentată prin logica frazării, nuanțarea rafinată și diversificată a sunetului, în special, în fragmentele lente, cantabile, meditative. Tensiunea emoțională este transmisă în totalitate arcușului, care modelând intensitatea sonoră generează un sunet de o mare sensibilitate artistică și scoate din torentul muzical ecouri vibrante. Tehnica arcușului este extrem de importantă în acele momente când este necesar a transmite caracterul patetic plin de tristețe al unui discurs melodic al eroului romantic, în care este necesar a releva expresivitatea fiecărui motiv în parte și a frazei în întregime, care trebuie să fie nu doar intonate, dar și declamate, relevându-le aspectul recitativ. În acest context A. Iampolski afirmă că „declamarea are loc nu doar în intonarea melodiei interpretarea temei cu arcușuri separate, dar și în momente de *legato*” [26, p. 27-32].

O problemă interpretativă distinctă în tratarea artistică a sonatei romantice este concentrată asupra aspectului tempo-ritmic al lucrării. Este cunoscut că „în schimbările de tempore regăsește dinamismul intern al evoluției muzicale” [22, p. 112]. Stilistica interpretării sonatei romantice în aspectul temporal este ghidată de indicațiile respective ale compozitorului perindate frecvent pe parcursul lucrării. Spre exemplu, pe parcursul părții a III-a în Sonata de Franck se manifestă o astfel de alternanță frecventă a tempourilor însoțită de perindarea numeroaselor remarcă: *rall.*, *poco rit.*, *poco piu lento*, *poco a poco rall.*, *di nuovo presto*, *a tempo*, *quasi lento* etc., prin care autorul, ghidând interpretarea violonistului, acordă concomitent și o mare libertate artistică interpretului. Tratarea

tempourilor în sonata romantică rezultă și din particularitățile interpretative personale ale violonistului, „caracterizând stilul individual al fiecărui violonist” [22, p. 104-105]. În rândurile ce urmează cităm un fragment despre atitudinea compozitorului vizavi de libera tratare a tempourilor din sonata romantică de către interpret. Celebrul violonist Eugène Ysaÿe nu respecta întocmai indicațiile tempourilor întâlnite în textul Sonatei pentru vioară și A-dur de C. Franck. Unul din contemporani mărturisește că odată un admirator al lui C. Franck i-a șoptit compozitorului în timpul interpretării Sonatei de către Ysaÿe: „Este minunat, dar de ce el nu urmează indicațiilor dumneavoastră de tempo?” Franck însă la această remarcă răspunsese foarte calm: „Posibil, dar nu vă faceți griji, eu cred că are dreptate anume el” [21, p. 78].

Concomitent cu obiectivele interpretării violonistice, în sonata romantică o problemă de reper ce determină punctul de pornire al procesului de devenire a versiunii interpretative a creației muzicale este problema ce ține de *ansamblul vioară-pian*.

Cercetătoarea I. Polșcaia, în contextul diverselor probleme ce țin de istoria, teoria și estetica ansamblului cameral [17, 18, 19] menționează că acest fenomen muzical (atât în aspect creativ, cât și cel interpretativ) ocupă o poziție intermediară între genurile muzicale solistice și cele colective. Astfel, în cadrul ansamblului cameral se îmbină armonios libera autoexprimare și autodefinire a fiecărui individ – „homo ludens”, cu senzația sa de apartenență unui organism muzical încheșat și indivizibil.

Indiviziunea ansamblului cameral provine din simultaneitatea trăirilor emoționale și a conștientizării intelectuale a creației interpretate. Interacțiunea comunicativ-psihologică a partenerilor formează conform aprecierii lui E. Nazaikinski un „climat comunicațional distinct” [16, p. 23]. Această interacțiune presupune comunitatea proceselor psihologice, comunitatea activității intelectuale, a gândirii și emoțiilor, precum și spiritul de înțelegere și susținere reciprocă.

Lucrul direcționat spre realizarea unui ansamblu perfect în interpretarea sonatei romantice este concentrat pe atingerea unui echilibru sonor, sincronizat, bazat pe complementarea interpretativă reciprocă a partenerilor.

Despre necesitatea creării unui ansamblu bine încheșat – condiție obligatorie a interpretării sonatei romantice, a menționat într-un mod original încă Eugène Ysaÿe. Odată, după interpretarea sonatei franckiene la o repetiție cu o pianistă destul de cunoscută, dar care a fost una nu prea reușită, Ysaÿe a exclamat cu regret: „E atât de greu să cânti sonata lui Franck... singur” [21, p. 76]. Această remarcă, deși puțin ironică dar plină de semnificație, exprimă perfect atitudinea sa privitor la ansamblul vioară-pian necesar pentru interpretarea sonatei romantice. Acest ansamblu trebuie nu doar să fie alcătuit din doi muzicieni excelenți, dar trebuie să întrunească doi interpreți apropiați după viziunile sale estetice, după calitățile sale personale, intelectuale și spirituale.

Același mesaj este transmis în expresia elocventă a pianistei Hephzibah Menuhin, soră și parteneră de scenă a lui Yehudi Menuhin, precum că membrii ansamblului trebuie să fie cu adevărat niște „suflete siameze” [34].

Într-adevăr, în cadrul sonatei romantice partițiile ambilor parteneri sunt în măsură egală complicate și responsabile, deoarece fiecare din ei trebuie să releve potențialul emoțional al tuturor formațiunilor tematice, iar concomitent – să scoată în evidență integritatea intonativă a compoziției în întregime. Ambele partiții ale ansamblului abundă de desfășurate episoade solo, ample dialoguri cu participare „echivalentă”, competitivă sau imitativă.

O înaltă măiestrie de interpretare în duet se cere în special în acele fragmente în care predomină libertatea sau iregularitatea ritmică, alternanța tempourilor sau a măsurilor, sau expunerea materialului muzical are caracter *rubato*. Aceasta se referă în special și la episoadele cu o melodică declamativă, cu intonații de genезă verbală. În astfel de condiții ambii muzicieni în mod deosebit trebuie să tindă spre o sincronizare perfectă.

Așadar, partenerii ansamblului ce interpretează o sonată romantică urmăresc în evoluarea sa un dublu scop: pe de o parte – să-și promoveze calitățile artistice individuale, nivelul de măiestrie și virtuozitate, iar pe de alta – să constituie o unitate interpretativă organică și integră. Pianistul trebuie să fie un *alter ego* al violonistului, în sensul participării afective perfect simetrice în gândire și în realizare. Totul trebuie să fie foarte bine cizelat: dinamică, frazare, sincronizare, dozaj, atac, filaj, timbralitate, arhitectură.

Astfel, putem concluziona că interpretarea sonatei romantice pentru vioară și pian prezintă o treaptă de semnificație majoră în cadrul procesului de formare a tânărului muzician constituind un compartiment indispensabil al programelor de studii preuniversitare, universitare și postuniversitare

Bibliografie:

1. CIOMAC E., FRANCK C.A., 1974, *Poezii armoniei*, București.
2. MANOLIU G., 1985, Trăsături stilistice enesciene în interpretarea Sonatei de César Franck. În: Studii de muzicologie, vol. XIX, București, Editura muzicală.
3. OLTEȚEANU I., 2010, *Dimensiuni estetice, tehnice și pedagogice în arta violonistică românească*, București: Ars Academica.
4. OLTEȚEANU I., 2010, *Paradigme universale în estetica artei violonistice*, București: Ars Academica.
5. THOMSON A., 1990, *César Franck: mind, flesh and spirit*. In: The Musical Times, 1990, December, p. 639-641.
6. TORONCIUC M., 2009, *Curs de tehnică interpretativă violonistică* (Ediție revizuită și adăugită), Iași: Artes.
7. ГИНЗБУРГ Л., 1971, *О некоторых эстетических проблемах музыкального исполнительства*, в кн.: Гинзбург Л. Исследования, статьи, очерки, М.: Сов. Композитор, 1971.
8. ГИНЗБУРГ Л., 1981, *О работе над музыкальным произведением*, М.: Музыка.
9. ГИНЗБУРГ Л., 1985, *Пабло Казальс*, М.: Музгиз.
10. ГРИГОРЬЕВ В., 1994, *Музыкальный романтизм. Сущность стиля и проблемы интерпретации*, в кн.: Проблемы романтизма в исполнительском искусстве/ Сборник научных трудов Кафедры истории и теории исполнительского искусства МГК. Сборник 6, М.: МГК, 1994. – с. 3-26.
11. ГРИГОРЬЕВ В., 1984, *Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя*.//В кн.: Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7, М.: Музыка, с. 65-81.
12. ГРИГОРЬЕВ В. *О роли времени в исполнительском искусстве*.//В кн.: Вопросы исполнительского искусства, М.: МГК, с. 3-14.
13. КОРЫХАЛОВА Н., 1979, *Интерпретация музыки*, Л.: Музыка.
14. ЛОСЕВ А., 1994, *Проблема художественного стиля*, Киев: Киевская Академия Евробизнеса.
15. МЯТИЕВА Н., 2010, *Исполнительская интерпретация музыки второй половины XX века: вопросы теории и практики* /Автореф. дис. канд. иск-ния, М., 2010.
16. НАЗАЙКИНСКИЙ Е., 1982, *Логика музыкальной композиции*, М.: Музыка.
17. ПОЛЬСКАЯ И., 2001, *Камерный ансамбль: История, теория, эстетика*, Х.: ХГАК.
18. ПОЛЬСЬКА И., 2003, *Камерный ансамбль: Теоретико-культурологічні аспекти*. Автореф. дис. д-ра мист., Київ, 2003. – 32 с.
19. *Проблемы романтизма в исполнительском искусстве*/ Сборник научных трудов Кафедры истории и теории исполнительского искусства МГК. Сборник 6, М.: МГК, 1994. – 146 с.
20. РААБЕН Л., 1963, *Советская камерно-инструментальная музыка*, Москва, 1963.
21. РОГОЖИНА Н., 1969, *Сезар Франк*, М.: Сов. Композитор.
22. САПОЖНИКОВ С., 1968, *О музыкально-выразительных средствах в скрипичном исполнительском искусстве*, в кн.: Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики, М., 1968. – с. 77-132.
23. СМЕРНОВА М., 2013, *Стильная игра: к трактовке понятия (исторический ракурс)*, В. кн.: Саратовская консерватория в контексте отечественной художественной культуры. Часть II: Материалы юбилейной научно-практической конференции к 100-летию Саратовской государственной консерватории им. Л.В.Собинова. 21-22 ноября 2012 г., Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, с. 3-14.
24. ФЕДОРОВ Е. 1985, *Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности*, В: Вопросы философии, 1985, № 2., с. 100-104.
25. ЧИНАЕВ В., 1995, *Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков*./ Автореф. дис. д-ра искусств, М., 1995.
26. ЯМПОЛЬСКИЙ А., 1968, К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей, В кн.: Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики, М., с. 22-33.
27. ЯМПОЛЬСКИЙ И., 1968, *Давид Ойстрах*, М.: Музыка.
28. ЯМПОЛЬСКИЙ И., 1956, *Джордже Энеску*, М.: Музыка.
29. naturalspirit.com.ua/otnoshenie-k-ispolnitelyu/
30. <http://www.liveinternet.ru/users/4373400/post242853946/>
31. glossword.info/index.php/list/22...-/8,Э.xhtml
32. taneevlibrary.ru/o_biblioteke/materialy.php?ELEMENT_ID=93
33. derricksblog.wordpress.com/.../cesar-franck-violin-sonata-in-a-major-yehudi-and-hephzibah-menuhin/ -
34. music.prsiterun-com/muzikant/30-html-

35. en.wikipedia.org/wiki/César_Franck-
36. ru.wikipedia.org/wiki/Франк,_Сезар –
37. en.wikipedia.org/wiki/Theo_Ysaye -
38. sundram.freeshell.org/.../Franck_Sonata.html
39. en.wikipedia.org/wiki/Theo_Ysaye -

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ С ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ THE FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN'S CHOIRS

**Larisa Chyncheva, Senior Lecturer, of National
Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine**

Abstract. The article reveals peculiarities of formation of future music teachers to work with children's choirs. The features of the head organization of creative interaction with participants choir. Singling out the main artistic features of formation of future music teachers to work with student choirs.

Keywords: formation of future music teachers, work with children's choirs, features artistic training.

Анотація. У статті розкриті особливості формування готовності майбутніх учителів музики до роботи с дитячими хоровими колективами. Розглянуті особливості організації творчої взаємодії керівника з учасниками хорового колективу. Виокремленні основні мистецькі функції формування готовності майбутніх учителів музики до роботи з учнівськими хоровими колективами.

Ключові слова: формування готовності майбутніх учителів музики, робота з дитячими хоровими колективами, функції мистецького навчання.

В современных условиях высшая школа должна обеспечить такой процесс профессиональной подготовки, в котором будущий учитель постоянно чувствовал бы себя причастным к целостному окружающему миру, к общечеловеческим ценностям и потребностям, способным обеспечить творческое позитивное превращение жизненной среды, гармонизировать межличностные отношения, опираясь при этом на достижения известных педагогов прошлого и современности. Уровень профессиональной подготовки учителей-музыкантов предполагает овладение специальными знаниями и навыками в определенной отрасли педагогики, которые состоят из передачи через поколения всей совокупности опыта и определяются как процесс профессиональной подготовки. В этом процессе важное значение приобретает готовность будущих учителей музыки к работе с детскими хоровыми коллективами.

С этой позиции в контекст общей теории «готовности», современные исследователи рассматривают «готовность к деятельности» как видовое явление относительно родового, определяя готовность как установку (Д.Узнадзе), совокупность способностей (Б. Ананьев, С. Рубинштейн), состояние мобилизации психофизических систем человека, что обеспечивает эффективное выполнение определенных действий (Ф. Генов), интегрированную качество личности (К. Платонов), синтез свойств личности (С. Либик, В. Крутецкий), сложное личностное образование (Ю. Гильбух, Л. Кондрашова, А. Мороз). Целый ряд исследователей (А. Асмолов, Е. Бойко, Ф. Васин, М. Дьяченко, Л. Кандибович, И. Левитов, А. Лурия, С. Рубинштейн, Д. Узнадзе, А. Ярангашвили и др.) рассматривают готовность к выполнению профессиональной деятельности как фундаментальное условие успешного выполнения профессиональной деятельности.

В музыкально-педагогических исследованиях представлены различные аспекты проблемы готовности: Л.Бочкарьов - готовность музыкантов-исполнителей к публичному выступлению; М. Веселовская, Н. Камышова, Т.Левшенко, Р. Моисеенко - профессионально-эстетическая готовность учителей к работе со школьниками. Ученые В.Андрюченко, Г.Астахова, Т.Зотеева, Г.Черушева рассматривают общую готовность учителя к музыкально-эстетическому воспитанию школьников, Л.Гусейнова проанализировала готовность будущего учителя музыки к инструментально-исполнительской деятельности. Проблему готовности будущих учителей музыки к руководству школьными коллективами анализировали И.Маринина (готовность к руководству школьным инструментальным коллективом), Я.Романчук

(готовность будущих учителей музыки к руководству коллективным музицированием школьников.). Исследователи О.Теплова, П.Харченко разработали методику готовности будущего учителя музыки к творческой самореализации и саморазвитию. Ученый В.Смиреньский исследовал проблему готовности будущих учителей музыки к педагогической импровизации), а Т.Смирнова проанализировала вопросы готовности будущих учителей музыки к дирижерско-хоровой деятельности.

Важным аспектом подготовки будущего учителя музыки к работе с детским хором является организация творческого взаимодействия руководителя с участниками хорового коллектива. Следует отметить, что в условиях высших учебных заведений художественного образования проводится кропотливая работа, которая направлена на формирование творческих учебных коллективов: однородных и смешанных хоров, камерных оркестров, различных ансамблей и тому подобное. Эта работа очень важна, ведь от того, насколько профессионально она будет организованной, зависит качество организации школьных творческих коллективов. Необходимые знания, умения и навыки будущего учителя музыки как руководителя творческих коллективов, несомненно, черпают из опыта своих педагогов. Использование этого опыта является не просто подражанием, поскольку его творческое использование значительно влияет не только на качество музыкальной подготовки специалистов, но и общий уровень музыкально-эстетического воспитания школьников. В процессе этой работы важную роль играет характер общения между руководителем и участниками творческого коллектива, то есть тип педагогического взаимодействия. Проведенные исследования показали, что формирование профессионального мастерства будущего специалиста возможно только в условиях совместной деятельности высокопрофессиональных творческих учебных коллективов, которые продолжают традиции заложенные украинской профессиональной школой. Ведь характер взаимодействия между руководителем учебного коллектива и исполнителями сознательно или даже бессознательно в процессе трансформации формирует будущий тип руководителя школьного творческого коллектива.

Подготовка будущих учителей музыки к работе с детскими хоровыми коллективами особенно важна на уровне бакалаврата, когда студенты не только проходят активную педагогическую практику в условиях общеобразовательных школ, но и сдают экзамен практической работы с учебным студенческим хором. Рассматривая с этой позиции специфику подготовки будущих учителей музыки как руководителей школьных хоровых коллективов, целесообразно отметить, что только в таком учебном коллективе может быть эффективной подготовка мастеров хорового пения, где его руководитель исключительно внимательно, с учетом творческой индивидуальности, подходит к организации совместной деятельности, взвешенно контролирует свое влияние на исполнителей.

Особое значение для изучения проблемы педагогического взаимодействия, имеют исследования ученых Н.Березовина, Л.Выготского, В.Кан-Калика, М.Никандрова, А.Леонтьева и др., которые обнаружили, что эффективные способы взаимодействия создают оптимальные условия для становления специалиста. Взаимодействие является одним из основных видов деятельности в процессе подготовки будущего учителя музыки как руководителя хорового коллектива. Но несмотря на всю значимость роли взаимодействия в формировании специалиста, на подготовку к организации этого важного процесса еще недостаточно обращено внимание. Особенно это касается проблемы использования механизмов творческого общения руководителя с хоровым коллективом, поскольку появляется реальная возможность установления глубоких психологических контактов между ним и студентами, что предусматривает активизацию процесса совместной творческой деятельности.

Анализ понятия «взаимодействие» позволил выяснить, что оно зачастую означает влияние субъектов совместного действия друг на друга, то есть взаимную игру, непосредственное межличностное коммуникацию, важной особенностью которой является способность человека «принимать роль другого», представлять восприятия партнера по общению и конструировать свои действия. Участники взаимодействия, своим внешним видом и поведением оказывают влияние на намерения, состояние и чувства друг друга. Поэтому категория «взаимо-

действие» является одной из основных в гуманистической образовательной парадигме и рассматривается как общение равноправных участников этого процесса (О.Бодальов, И.Зимняя, В.Трофимов и др).

Наиболее рельефно профессиональное мастерство учителя музыки как руководителя детского хорового коллектива проявляется в умении находить общий язык с учениками, достигать полного взаимопонимания с коллективом. Руководящая позиция учителя в процессе взаимодействия с творческим коллективом, тесно связана с непрерывным творческим поиском и нацелена на деятельность в постоянно изменяющейся среде. Коммуникативность руководителя хорового коллектива должна предусматривать гибкость, мобильность, умение устанавливать контакты с учениками, в чем большое значение приобретает общий уровень его культуры, психолого-педагогические знания и эрудиция. С целью определения наиболее эффективных средств воздействия дирижера на хоровой коллектив и освещения различных аспектов творческого взаимодействия педагога и студента в хоровом классе и в классе хорового дирижирования, целесообразно использовать теоретический и практический опыт выдающихся руководителей хоровых коллективов: А.Авдиевского, Г.Дмитревского, В.Краснощекова, К.Ольхова, К.Пигрова, К.Птицы, В.Соколова, Г.Струве и др.

Деятельность руководителя хорового коллектива предполагает постоянный контакт с хористами. Хормейстер не только передает нужную информацию коллективу, но и осуществляет контроль за ее выполнением. Руководителю для успешной работы с хором необходима обратная связь: реакция участников хора на его деятельность (для определения ее эффективности), взаимное понимание и взаимное обогащение. Участники хора в процессе взаимодействия испытывают на себе непосредственное влияние руководителя, выраженное в его убеждениях, взглядах и поступках. Характеризуя плодотворную работу дирижера-хормейстера Г.Дмитревский так определил ее сущность: "Какой бы ни была учебно-воспитательная и репетиционная работа дирижера-хормейстера с коллективом, которым он руководит, в конечном итоге - это огромная и тяжелая работа с людьми» [1, 29].

Постоянное общение с коллективом является специфической особенностью творческой деятельности хорового дирижера. Результативной может быть только такая деятельность хормейстера, которая основывается на коммуникативных связях с участниками руководимого им коллектива. От умения общаться в процессе репетиционных занятий, зависит во многом эффективность процесса творческого взаимодействия с хоровым коллективом. Дирижер-хормейстер в процессе репетиционной работы должен прекрасно владеть своим голосом, который является его основным орудием труда, то есть средством передачи искусства пения.

Адекватность процесса творческого взаимодействия с коллективом обеспечивается благодаря взаимосвязи таких психологических феноменов, как рефлексия, эмпатия и идентификация. В психологических процессах идентификация рассматривается как самоотождествления личности по определенному образцу (отдельной личности или коллектива) и как формирование собственной идентичности, индивидуальности, благодаря общности определенных признаков. Идентификация является механизмом не только когнитивной, но и аффективной и регулятивной сфер психики личности [3, 117]. Рассматривая влияние идентификации на процесс взаимодействия руководителя с коллективом целесообразно выделить несколько ее этапов, а именно: имитацию, оценку, понимание. Имитация возможна только на начальном этапе обучения, ведь активность студентов регламентируется узкими рамками действий преподавателя, подражанием предлагаемым образцам. Подражание является необходимым моментом обучения, но становясь единственной формой организации этого процесса, оно резко сужает возможности возникновения и развития мотивов учебной деятельности.

В процессе творческого взаимодействия будущему учителю необходимо перевоплощаться и входить в мир интересов школьников, тонко выявлять гамму их разнообразных чувств, которые сложились в каждой конкретной ситуации. Будущим специалистам в процессе практикума работы с хором целесообразно постоянно учиться педагогически точно и выверено контролировать свои действия, эффективно используя элементы театральной педагогики, быть при этом искренним и естественным. Важную роль в этом процессе играет

внушение (суггестия) - как особый вид психического воздействия на человека, что приводит к некритическому восприятию внушений.

Учитывая то, что ученые Н.Кузьмина, Л.Новикова, А.Фомин в своих исследованиях максимально приближают понятие «взаимодействия» к понятию "общение" и "коммуникативность" и экстраполируя определенные О.Бодальовим функции педагогического общения на процесс музыкально-педагогической деятельности учителя музыки, нами выделены следующие основные функции процесса взаимодействия руководителя со школьным хоровым коллективом, а именно: организационная; перцептивная; аффективная; суггестивная; коммуникативная. От взаимосвязи вышеназванных функций, по нашему мнению, во многом зависит эффективность творческого взаимодействия руководителя с хоровым коллективом, морально-психологический климат в хоре и результат его художественно-музыкальной деятельности.

Организационная функция как динамическая характеристика руководителя хора способствует квалификационной организации работы в коллективе, обеспечивая планирование и координацию совместной деятельности; определяет направленность процесса взаимодействия, предполагает сознательный конечный результат. Обуславливая координацию совместной деятельности организационная функция способствует налаживанию эмоционального и делового контакта в процессе педагогического взаимодействия. Для эффективного осуществления этой деятельности руководителю хорового коллектива нужен комплекс развитых проектировочных способностей, которые характеризуются быстрым и творческим овладением методами обучения, изобретательностью способов усвоения знаний, ведь эти способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. В процессе педагогического взаимодействия, организованной учителем на хоровых занятиях, школьники учатся не только правильно и эмоционально петь, но и полноценно воспринимать музыку, эмоционально создавать яркие художественно-музыкальные образы. Через эффективное общение на музыкальных занятиях дети приобретают эмоционально-чувственный опыт, который во время переноса его в реальные жизненные ситуации создает этический эталон их общения с другими людьми.

Перцептивная функция охватывает умение руководителя хорового коллектива анализировать состояние детей с помощью органов чувств, что помогает ему воспринимать мир глазами школьников. Перцептивная функция способствует в процессе профессиональной деятельности учителя музыки правильно ориентироваться в различных ситуациях работы с хором, определяя внутреннее состояние учеников по внешним признакам. Изучение психологического состояния хорового коллектива по внешним признакам способствует созданию диалогического общения, которое предусматривает возможность для каждого участника коммуникации излагать свою позицию в процессе совместного познавательного поиска. Перцептивно-рефлексивные способности учителя включают способность анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение, как позицию руководителя хорового коллектива, в частности, и как процесс педагогического взаимодействия, в целом; способность к проникновению в индивидуальное своеобразие ученика; способность мысленно принимать позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя; способность к конструктивному решению личностных противоречий и конфликтов и тому подобное. Эта группа способностей является ведущей, ведь она тесно связана с самосознанием учителя - основным психологическим условием его профессионального развития.

Аффективная функция содержит интенсивный арсенал средств эмоционального воздействия руководителя хора, а именно: мимические показы, выразительный взгляд, эмоциональные движения, то есть все то, что выражает всеобщую выразительность личности учителя. Важность эффективной функции в процессе музыкально-эстетической деятельности является неоспоримым, ведь музыкальные переживания по своей сути - эмоциональные переживания, ведь иначе, чем эмоциональным путем невозможно раскрыть содержание художественного образа музыкального произведения. Реакция на музыку связана с развитием эмоциональной сферы личности - с формированием таких качеств, как доброта, сочувствие,

сопереживание. По мнению М.Кагана, развивая в процессе педагогического взаимодействия, в музыкальном пространстве, чувственную сферу школьников и такие важные качества, как умение услышать другого и сопереживать ему, учитель помогает раскрыть способность ребенка сознательно проживать все, что окружает ее в жизни - природу, явления культуры, других людей и свое собственное поведение. Переживания, возникающие в процессе восприятия музыки, и составляют ее нравственное содержание и особую ценность [2, 154]. Взаимодействие учителя и учащихся в музыкальном пространстве обеспечивает эффективное воздействие на развитие эмоциональной индивидуальной сферы школьников и способствует ее формированию. Аффективность существенно влияет на эмоциональный тонус как учителя, так и учеников, позволяет определить восприимчивость, способствует воспитанию самообладания.

Суггестивная функция обуславливает большое влияние руководителя хора на исполнителей и заключается в способности к внушению. Учет важного значения суггестивной функции для дирижерско-хоровой деятельности дает возможность руководителю школьного хорового коллектива, вступая во взаимодействие с детьми, более уверенно «предлагать» себя в качестве партнера по общению. Но такого рода «предложение» со стороны учителя предполагает его определенную активность, то есть: разработку средств внушения для воздействия на хористов, с целью создания яркого художественно-музыкального образа исполняемого произведения; подготовку для создания некоторого, желательного положительного, впечатления о себе в школьном хоровом коллективе, самопрезентацию в процессе педагогического взаимодействия.

Коммуникативная функция включает умение руководителя школьного хора устанавливать и поддерживать демократические отношения со школьниками, создавать благоприятный психологический климат в коллективе. Взаимодействие в процессе музыкально-эстетического воспитания школьников выступает в качестве посредника между музыкой и учениками, как механизм, благодаря которому возможно решение разнообразных личностных, учебных и коммуникативных проблем детей. Поэтому создание благоприятного психологического климата в процессе педагогического взаимодействия руководителя с хоровым коллективом, имеет функциональный характер, способствует решению различных сложных ситуаций, возникающих в решении задач, связанных с психическим развитием и некоторой коррекцией поведения школьников. Организованное педагогическое взаимодействие руководителя с хоровым коллективом способствует морально-этическому и интеллектуальному развитию школьников, их творческому самовыражению.

Литература:

1. ДМИТРЕВСКИЙ Г., 1961, *Хороведение и управление хором*, К.: Изомузгиз.
2. КАГАН М., 1996, *Музыка в мире искусства*, СПб.
3. КОЗИР А., 2008, *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*: монографія, К.: НПУ.

МУЗЫКА В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИСКУССТВ MUSIC IN THE INTEGRATIVE PROCESS OF INTERACTION OF ARTS

**Aliona Caminceanu, Teacher of musical education,
Russian Theoretical Lyceum A.S. Pushkin, Bălți Moldova
Marina Morari, PhD, Associate Professor,
Alecru Russo Balti State University, Moldova**

Abstract. The article reflects the role of interdisciplinary link of the objects in the modern pedagogical process, characteristic interaction of arts in the educational process. It describes the directions of the relationship and interaction of music and visual arts in the school curriculum. The interaction of music and visual arts exposes on the examples of practical activities at the lessons of the musical education.

Keywords: interdisciplinary connection, the interaction of the arts, music in the integrative process, the relationship and interaction of music and visual arts.

Аннотация. Статья освещает роль межпредметной связи предметов в современном педагогическом процессе, характеристика взаимодействия искусств в учебном процессе. Описываются направления

взаимосвязи и взаимовлияния музыки и изобразительного искусства в школьном курсе. Взаимодействие музыки и изобразительных искусств раскрывается на примерах практической деятельности на уроке музыкального воспитания.

Ключевые слова: межпредметная связь, взаимодействие искусств, музыка в интегративном процессе, взаимосвязь и взаимовлияние музыки и изобразительного искусства.

В эстетическом воспитании школьников в последнее время обозначился интеграционный процесс комплексного взаимодействия искусств. Интеграция литературы, изобразительных искусств и музыки в мировоззренческо-методологическом аспекте определяется пониманием того, что разные виды искусств рефлектируют по поводу одного и того же предмета, коим является человек. Стремление снять отчужденность друг от друга предметов эстетического цикла наблюдается во многих работах В. В. Видгофа, М.С. Кагана, И.В. Коншиной, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского и др. Эти авторы рассматривают интеграционный подход с двух позиций. Одной из них является понимание интеграционного подхода как средства обучения. Механизмом в данном случае является нахождение общей платформы сближения предметных знаний. Другой – понимание интеграционного подхода как цели обучения. В этой связи М. С. Каган, в частности, полагает, что «в школьных программах необходимо осознанно, целенаправленно и последовательно провести сквозную мысль: все три предмета являются гранями единого процесса приобщения ученика к миру искусства, к целостной (при всей его разноликости) сфере художественного освоения человеком мира».

С позиции понимания интеграционного подхода как средства обучения интеграция близка межпредметным связям. Обусловленные общей логикой построения дисциплин художественно-гуманитарного цикла на основе единых этических и эстетических оценок, норм и критериев эмоционального отношения человека к миру, межпредметные связи явились важными составляющими программы по музыкальному воспитанию Д. Б. Кабалевского. Так, в содержание курса включены синтетические формы и жанры музыкального искусства – песня, опера, в основе которых лежит связь музыки и поэтического слова. Также в процессе музыкального обучения детей предусматривается связь музыки и изобразительного искусства. Дальнейшее углубление интеграции учебного предмета «Музыка» с другими дисциплинами Э. Б. Абдуллин как один из соавторов программы Д.Б. Кабалевского определил направленностью на:

- установление общности учебных предметов с позиции цели, основных принципов обучения;
- включение опыта эмоционально-нравственного отношения ученика к действительности, заключенного в произведениях искусства, в содержание любого предмета художественного цикла в качестве его ведущего элемента;
- разработку и применение методов, ведущих к организации целостного урока искусства и успешному усвоению школьниками его содержания [2].

Межпредметные связи явились специальным разделом курса Музыкального воспитания в Республике Молдова. Авторами курса предполагалось, что хоровое пение, ритмические упражнения, а также слушание музыкальных произведений с их последующим разбором должны быть сопряжены со знаниями и умениями, формируемыми у учащихся на других уроках. Так, например, межпредметные связи музыки и уроков русского языка (чтения и развития речи), согласно авторам программы, могут проявляться при работе над текстами. В этом смысле учителя музыки могут опираться на полученные учащимися на уроках чтения обобщенные представления о сказке, произведениях народного творчества, умение выразительно декламировать текст.

Другой моделью функционирования межпредметных связей сегодня является модель, основанная на «вертикальном тематизме» нескольких учебных предметов. Так, к примеру Тема «Выразительные и изобразительные возможности музыки» (2 класс, вторая четверть) может быть разработана средствами искусства слова, музыки и живописи следующим образом.

Чтение: К. Паустовский. «Первый снег» (от художественного восприятия текста перекинуть мостик к «Покрову» – покрывалу, хранящему «матушку-землю» от стужи).

Музыка: А. Аренский. «Марш памяти Суворова» (я берегу память о моих предках, боевой славе русских воинов).

ИЗО: рисование эскиза воинского шлема. Покров Пресвятой Богородицы оберегает Россию от бед и напастей. Шлем бережет голову воина – воин бережет свою Родину. Репродукции картин В. Васнецова «Богатыри», «Витязь на распутье». Прослушивание фрагмента «Богатырской симфонии» Бородина. Чтение отрывков из русских былин¹.

Тема: «Я слышу голоса цветов и деревьев»

Чтение: сравнение описаний цветов и деревьев в мифах, сказках и стихах русских поэтов.

Музыка: русские народные песни «Во поле береза стояла», «Ивушка», «Тонкая рябина»; «Сосна» С. И. Танеева на слова М. Ю. Лермонтова (обращение к растениям как к живым существам: растения, как и люди, грустят, страдают, радуются).

ИЗО: проталинки и первые цветы как приметы весны (рисунок).

Труд: аппликация из ткани «Цветы».

Как видно из вышеуказанной концепции, в современном педагогическом процессе межпредметные связи все очевиднее тяготеют к интеграции. Хотя при этом следует отметить, что в педагогическом плане сложно однозначно определить существующую взаимосвязь различных видов искусств. Поэтому ряд исследователей предлагает одновременно пользоваться следующими терминами: взаимодействие, интеграция, синтез, синкретизм, в каждый из которых вкладывается свой смысл. Так, согласно Т. О. Юсову, «взаимодействие искусств отличается от их интеграции. Взаимодействие может строиться на разном уровне и в разных формах, например, как взаимное иллюстрирование искусств при общей теме занятия. Это может быть также соединение общедоступных занятий искусством с углубленным изучением одного из них. Интеграция предполагает взаимное проникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии на основе их взаимопомощи и дополняемости... Интеграция близка понятию синтеза – синестезии (взаимовлиянию органов чувств), синкретизму» [8, с. 6-7].

Б. М. Неменский определяет взаимодействие искусств в эстетическом воспитании школьников как целостный курс общеэстетического развития. Достаточными и необходимыми условиями целостного курса общеэстетического развития младших школьников, по его утверждению, являются [6, с. 57]:

- эстетическое отношение различных видов искусств к жизни как общая основа всех видов художественного творчества, единый корень, из которого произрастает многоствольное древо искусств;
- единое понимание различными видами искусства его эстетической сущности;
- наличие в языке искусств, наряду с зонами специфически ми, общих зон, таких, как изобразительность, ассоциативность образа, ритм, метафора, что обусловлено идеями комплексности искусства, восходящей к традициям древности;
- идентичность понимания в преподавании различных дисциплин эстетического блока задач начальной общеобразовательной школы в области искусства как введения в художественную культуру.

Основанием для объединения различных видов искусств в эстетическом воспитании младших школьников является также склонность детей данной возрастной группы к синкретичности восприятия. Мы полагаем, что должны существовать подходы, «когда разные виды искусств, которые представлены (или, возможно, будут представлены) в человеческой практике и в школьных куррикулах, выступали бы как побеги от одного общего корня, как разные формы единого художественно-творческого освоения мира человеком. Данная установка логично определяет задачу заложить основы восприятия родства искусств, общности эмоциональ но-эстетического воздействия произведений разных видов искусства на младшего школьника. Комплексное освоение искусства пробуждает фантазию воображение, артистичность, интеллект, т.е. формирует универсальные способности, важные для любых сфер деятельности. Сквозные и этапные куррикула могут иметь нравственно-эстетическую направленность: «Мы слушаем мир», «Добро и зло», «Семь чудес радуги», «Бабушкины сказки», «Несет улыбки Новый год» и т.д. В этой связи мы полагаем, что познание подобных тем поможет детям понять искусство как «эстетическое явление действительности». Так,

например, согласно теме «Поет зима, аужает» предполагается обращение к музыке К.Дебюсси «Танцующие снежинки» (из сюиты «Детский уголок») и стихотворению Е.Трутневой «Зима». Реализуя цель темы – расширение и углубление нравственно-эстетических впечатлений от воздействия различных видов искусств (в том числе поэтического слова и музыки), – детям предлагается прослушать пьесу Дебюсси, а затем стихотворение Трутневой. После чего младшим школьникам задаются следующие вопросы:

- Какой образ возник перед вами после прослушивания музыкального и поэтического произведений?
- Что является отличительной чертой художественного образа?
- Что общего между образами, воплощенными в пьесе Дебюсси и в стихотворении Трутневой?
- В чем различие между ними?

Затем детям предлагается нарисовать в красках свои впечатления. Наряду с методом сравнительной оценки предложенного сюжета в различных образных интерпретациях куррикулума предлагаем метод ассоциативного поиска посредством, к примеру, таких вопросов: «Какие из музыкальных произведений можно было бы объединить (по содержанию, образному смыслу) с поэтическими творениями С. Есенина?», «Какими музыкальными красками могла бы быть написана музыка, рассказывающая о войне?». Интеграция можно понимать на уровнях [8]:

- многогранного рассмотрения художественного явления по средством нахождения общности образно-смысловой, интонационной, языковой областей различных видов искусств;
- единства различных видов художественно-творческой деятельности.

Не соглашаясь с принципом иллюстративности, т.е. привлечением на уроке музыки произведений других искусств как наглядного материала, мы полагаем, что основным методом музыкально-эстетического воспитания в условиях взаимодействия искусств должен явиться метод сопоставления интонации-образа различных произведений музыки, живописи и литературы. Например, в теме «Развитие интонации. Образ тишины в произведениях искусства» (2 класс, второе полугодие) учителю предлагается посредством проблемной ситуации «Можно ли в искусстве создать образ тишины?» инициировать после прослушивания «Вокализа» Рахманинова поиск поэтических образов тишины в стихах Есенина, Никитина, Пушкина, Тютчева, а затем вместе с детьми всмотреться в картины В.Васнецова «Родина», А.Куинджи «Утро», «На Днепре».

Таким образом, описанные модели организации эстетического воспитания посредством взаимодействия искусств соотносятся со следующими установленными в педагогике типами взаимодействия искусства:

- межпредметные связи в пределах традиционного учебного плана;
- комплексный подход к полихудожественному воспитанию школьника;
- преподавание отдельных видов искусств на полихудожественной основе с привлечением аналогов и стимулов из других видов искусств.

Механизм взаимодействия искусств на уроке Музыкального воспитания проявляется в следующих позициях:

- общеэстетические термины, необходимые для характеристики художественной культуры в целом;
- понятия, раскрывающие язык искусства (средства художественной выразительности, жанр, сюжет, художественная форма, художественный образ);
- понятия, характеризующие художественный процесс (стиль, метод, направление, образ).

Примеры:

1. На уроке можно проанализировать взаимосвязь искусств на примере тематической разработки «Краски и звуки осени». Чтение: стихотворение «Листья» Ф.И.Тютчева, «Осенние листья по ветру кружат» А.Г.Майкова. Музыка: «Осенняя песня» П.Чайковского (слушание), «Осень» А.Красева (разучивание). ИЗО: «Золотая осень» И.Левитана, (знакомство с картиной), «Осенний лес» (изготовление макета), «Осенняя песнь» Чайковского из «Времен года» (слушание).

2. На одном из уроков можно рассмотреть связь музыки и живописи, изучить развитие художественно-образного мышления младших школьников.

«Задание на создание живописного образа в зависимости от восприятия одного и того же музыкального произведения, исполненного на разных музыкальных инструментах – аккордеоне и гитаре. Звучали пьесы Бетховена. Густой, бархатный, богатый в тембровом отношении голос аккордеона ассоциировался у учащихся с сочными, открытыми цветами Голос гитары – камерный, интимный, сдержанно-нежный – рождал в восприятии детей приглушенные цветовые оттенки, переливы полутонов»

3. Задание на восприятие «музыкальности» цвета посредством обращения к «готовым» образцам цвета: Яркость различных цветов бумаги и ее всевозможных оттенков в пределах одного цвета восхищает школьников. Их эмоциональные переживания усиливаются от возможности ощутить руками ее фактуру. Целый веер образцов «готового» цвета углубляет эстетическое наслаждение детей, способствует творческой активности. Наверное, так же нужно приучать детей слышать красоту той или иной тональности. Почему в до миноре написаны Пятая симфония Л. Бетховена и «Революционный этюд» Ф Шопена? А в ля мажоре — Прелюдия № 7 Ф. Шопена и Соната № 11 для фортепиано В. Моцарта.
4. Можно проанализировать взаимосвязь искусств на примере знакомства с балетом. Дается задание рассмотреть театральный эскиз художника В.И.Дорера к постановке балета «Щелкунчик», литературно-музыкальной композиции «Скрипач, или Мелодия Добра»

По каким же направлениям рассматривается взаимосвязь и взаимовлияние музыки и изобразительного искусства? Во-первых, учащиеся сравнивают произведения музыкального и изобразительного искусств, появление которых вызвано едкими и теми же явлениями жизни: это могут быть исторические события (например, гражданская война), картины природы («живописность» музыки и «музыкальность» русского пейзажа), жизненные типы, характеры (от былинных богатырей до современных героев – «орлят»). Во-вторых, взаимовлияние изобразительного искусства и музыки рассматривается на примерах музыкальных произведений, созданных под впечатлением образов живописи, скульптуры, или тех, где усилена роль изобразительности, а также через обращение к музыкальному началу в живописи, к «звучащим» картинам. Нужно обратить внимание учеников на такие выражения, как *«живописная музыка»* и *«музыкальная живопись»*. «Так обычно мы называем музыку, которая настолько ярко и убедительно передает впечатления композитора от картин природы, что мы начинаем словно бы сами видеть эти картины. Так называем мы живопись, напоенную столь тонким поэтическим чувством, что *его* трудно словами передать, а только такой же поэтичной мелодией можно выразить». [5, с.145].

Наконец, на занятиях учитель обращает внимание учащихся на средства выразительности музыки и живописи, на их общность и на их специфические особенности, на использование ряда терминов в переносном смысле. Например, говоря о произведениях изобразительного искусства, употребляют выражение «цветовая гамма», а в произведениях музыкального искусства – «звуковая палитра». Сила звука перекликается с насыщенностью цвета («яркий звук» или «звучный цвет»). Можно подчеркнуть общность таких понятий, как, например, «ритм», «композиция». Изучение этих аспектов темы позволяет заострить внимание школьников на жанрах оперы и балета, где представлен синтез всех трех видов искусства – музыки, изобразительного искусства и литературы. При этом учителю следует постоянно помнить о том, что он проводит уроки *музыки*, а литература и изобразительное искусство обогащают *музыкальное восприятие* детей, открывают перед ними новые, более широкие горизонты.

В теме «Музыка и изобразительное искусство» выделены две ведущие линии – «Можем ли мы увидеть музыку» (первый аспект темы) и «Можем ли мы услышать живопись» (второй аспект темы). Деление – это, конечно, условно, но оно дает ориентиры при изучении.

Ведущими умениями, на формирование которых направлена работа во втором аспекте, является умение, вслушиваясь в музыку, мысленно представить ее зрительный (живописный) образ, а всматриваясь в произведение изобразительного искусства, услышать в своем воображении ту или иную музыку; умение выявлять сходство и различие их жизненного содержания

ния и способов, приемов его воплощения (сходные и отличительные черты в средствах выразительности обоих искусств). Наряду с этим продолжается процесс формирования исполнительских навыков: совершенствование выразительности звучания, овладение приемами пения все более разнообразных и более сложных двухголосных произведений, осознанное пение по нотной записи для воплощения художественной образности, исполняемой музыки.

Мелодия главной темы I части **«Богатырской» симфонии А. Бородина** вводит учеников в мир музыки, наполненной могучей, исполинской силой. Разучивание этой мелодии желательнее проводить по нотной записи, после того как учащиеся услышат ее в звучании на фортепиано и попытаются определить характер музыки. Для воспитания остроты слуха учеников полезно записать главную тему симфонии без знаков альтерации, и уже в процессе пения по нотам ученики с помощью учителя будут фиксировать «неточности» в записи и выставлять недостающие диезы и бемоли. Нотная запись поможет осознать характерную особенность интонационного строения этой темы – как бы «втаптывание» основного звука (тоники), своеобразие ладового наклонения (пониженная II ступень), сочетание в одной интонации мажора с минором, чередование коротких длительностей с остановкой на долгом звуке. Исполнение мелодии потребует компактного звучания, интонационной точности и ритмической четкости (тема может быть спета с названием нот или на какой-либо слог), при этом нужно стремиться избегать форсированного звука.

Мужественно, сурово, мощно звучит в низком регистре у струнных (в унисон) главная тема, вызывая представления о неодолимой, «великанской» силе легендарных героев. Вторая – лирическая тема – широкая, светлая, мажорная, проникнутая русскими песенно-распевными интонациями, – оттеняет решительный характер главной темы, как бы вводит слушателей в «место действия». Мягко звучат виолончели. Постепенно тема приобретает более напряженный характер, и вновь звучат мощные аккорды всего оркестра.

Педагог может предложить ученикам подумать, могут ли они *увидеть* эту музыку. Обычно они наделяют героев своих воображаемых полотен такими чертами, как мужественность, сила, смелость. На их «картинах» появляются персонажи сказок и былинного эпоса, знакомство с которыми происходит на уроках литературы, а также реальные герои, наши современники. Так, убедившись в том, что музыка передает образ могучий, сильный, уверенный, и узнав, что симфония была названа современниками А. Бородина «Богатырской», ребята найдут подтверждение своим мыслям. Дальнейшее сопоставление музыки с картинами поможет / школьникам понять и общую идею разных произведений искусства, отличающихся сюжетом.

Соответствует ли образной характеристике, данной учениками, **картина В. Васнецова «Три богатыря»?** Это замечательное произведение живописи знакомо многим. Пусть они попытаются разобраться в том, что, изображая на картине героев русских былин – Илью Муромца, Добрыню Никитича, Алешу Поповича, художник воплотил идею величия и могущества русского народа. В центре картины – три фигуры всадников. Неподвижно застыли в дозоре русские воины. Богатыри впечатляют своим единством. Величавое спокойствие и уверенность в своих силах ощущаются в их позах и фигурах. необъятные дали Русской земли раскинулись за спинами богатырей. Суровые, неброские краски преобладают в картине. Что же общего между музыкой I части симфонии» Бородина и картиной Васнецова? Что роднит эти два произведения? Вот какое впечатление сложилось у одного из советских художников: «Правда и песня, ожившая былина, действительность и сказка – все в этой картине соединилось в ясные, непоколебимо убедительные образы любимых народных героев: сверх меры могучего и мудрого Ильи, благородного Добрыни и лукавого Добрыни и находчивого Алешу Поповича. А какие кони под стать богатырям, какой пейзаж – и древний и вечно русский!». А вот что писал о Второй симфонии Бородина Б. В. Асафьев: «Я с каждым разом все сильнее постигаю ее величие: словно каждый раз заново открываешь в себе чувство родной страны – жизнеутверждение Родины от наших дней вглубь к Игоревой Руси...» [9, с. 150). В обоих произведениях воплощены те черты народного характера, которые всегда были присущи русскому народу. Вот почему эти произведения не теряют силы своего воздействия и в наши дни. Чтобы избежать иллюстративности при сопоставлении картины Васнецова и

музыки Бородина, на одном из уроков можно привлечь и другое живописное произведение – репродукцию картины советского художника И. Глазунова «Два князя», в живописи которого также нашла отражение тема героического прошлого нашей Родины. На переднем плане – фигуры всадников-воинов. Рука старшего из них обращена на зарево пожарищ на противоположном берегу реки. Туда устремлен взгляд молодого князя, не по-детски решительно и уверенно он смотрит вдаль. За спинами всадников в монолитном единстве застыло вооруженное войско Угрюм и мрачен пейзаж картины: грозовые облака, серая гладь застывшей реки. Справа – враги. Смотря на картину, мы понимаем, кто победит, хотя победа не изображена... Можно также сопоставить музыку симфонии с картиной советского художника П. Корина «Александр Невский», над которой художник работал в годы Великой Отечественной войны, говоря, что хочет воплотить в ней «непокорный дух русского народа». В центре картины – Александр Невский на фоне реки Волхов. Он опирается на меч, готовый в любую минуту нанести удар тому, кто нападет на его родную землю. А земля эта – суровая, но красивая, поэтичная. И люди на этой земле прекрасные в своей решимости защищать Родину. На том берегу реки виден Новгород со знаменитым Софийским собором. Еще дальше – леса. Сбоку, поодаль, – войско, готовое к походу. Так и в музыке Бородина. Удивительная мужественность, со-| средоточенность, решительность первой темы и удивительное раздолье, русская распевность второй темы. «Природа вошла в русское искусство так же, как входит она в нашу жизнь. Без природы искусство задохнулось бы, как мы сами задыхаемся, когда надолго бываем от природы оторваны. Для поэта, композитора, художника, как и для каждого из нас, нет природы без человека», [5, с. 144]. Итак, образы героического прошлого ярче и глубже раскроются школьникам через сопоставление произведений музыки и живописи. Можно спросить учеников, случайно или закономерно то, что так много произведений различных видов искусства посвящено героической, богатырской теме. Очевидно, не случайно. Ведь искусству интересен характер человека, который ярче всего раскрывается именно в критической ситуации. Отсюда большой удельный вес в искусстве темы войны, защиты Родины, подвига. Этот разговор послужит толчком к размышлениям учащихся о мужестве, о подвиге, которому «всегда есть место в жизни».

Библиография:

1. *Curriculum școlar. educația muzicală. clasele V-IX*, 2000, Ministerul EDU Educație artistică. *Ghiduri metodologice*, Chișinău, Grupul editorial Litera.
2. АБДУЛЛИН Э., 1983, *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе*, Москва, Просвещение.
3. АСАФЬЕВ Б., 1974, *Музыкальная форма как процесс*, Ленинград, Музыка.
4. *Взаимодействие и интеграция искусств в полухудожественном развитии школьников*, 1990, Луганск.
5. КАБАЛЕВСКИЙ Д., 1986, *Про трёх китов и про многое другое*, М.
6. КАГАН М. С., 1987, *Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе*. В: Музыка в школе, № 4, с. 28-32.
7. *Взаимодействие и интеграция искусств в полухудожественном развитии школьников* 1990, Луганск.
8. *Очерки по истории русской музыки XIX века*, 1960, Л., с. 150.

METODE DE DEZVOLTARE A APTITUDINILOR MUZICALE ÎN CADRUL FORMĂRII COMPETENȚEI DE INTERPRETARE A PROFESORULUI DE MUZICĂ MÉTODES DE DÉVELOPPEMENT DES APTITUDES MUSICALES DANS LE PROCESSUS DE FORMATION DE LA COMPÉTENCE D'INTERPRÉTATION DU PROFESSEUR DE MUSIQUE

**Lilia Granețkaia, Associate Professor, PhD,
Alec Russo Bălți State University, Moldova**

Rezumat. În articol sunt analizate aptitudinile muzicale necesare în manifestarea competențelor de interpretare instrumentală a profesorului de muzică. În special, autorul se referă la auzul muzical și manifestările specifice ale lui, astfel ca auzul melodic, auzul armonic, polifonic, timbro-dinamic și auzul interior. Metodele sunt selectate din pedagogia pianistică mondială și adaptate specific de către autor.

Cuvinte-cheie: aptitudini muzicale, metode specifice, arta pianistică, profesor de pian.

Résumé. Dans cet article, nous analysons les aptitudes musicales nécessaires dans la manifestation des compétences d'interprétation instrumentale du professeur de musique. L'auteur se réfère spécialement à l'oreille musicale et ses manifestations spécifiques, telle que l'ouïe mélodique, harmonique, polyphonique, timbro-dynamique et l'audition intérieure. Les méthodes sont sélectionnées de la pédagogie mondiale du piano et adaptées de façon spécifique par l'auteur.

Mots-clés: aptitudes musicales, des méthodes spécifiques, art pianistique, matresse de piano.

În structura competenței s-a evidențiat structura complexă constituită din *capacități, cunoștințe și atitudini*. Dar, reieșind din specificul cunoașterii muzical-artistice, ea fiind de natură intuitivă, irațională etc., considerăm important de a demonstra ce fel de aptitudini sunt necesare în interpretarea imaginii muzicale. H. Neuhaus menționa următoarele „cu cât este mai slab nivelul muzical-artistic – inteligența muzicală, auzul muzical, imaginația, sensibilitatea – al elevului, cu atât mai greu de soluționat, pentru elev și profesor, devine problema realizării interpretative a imaginii muzicale” [7, p. 26].

Interpretarea creației muzicale este un *dialog*, care prevede o egalitate în modul de a gândi, de a auzi și a trăi muzica. Pentru a decoda imaginea muzicală a lucrării este necesar de a pătrunde profund în lumea imaginărilor a autorului, care este întruchipată în textul muzical al lucrării. Л. Оборин, pianist, interpretând creația lui F. Chopin menționa că fidelitatea și autenticitatea interpretării presupune, în mod obligatoriu, o simțire și o gândire în stilul chopinian, astfel demonstrând un nivel de cultură muzicală înaltă [7, p. 117].

Procesul de cunoaștere a mesajului muzical, transmis de compozitor prin intermediul simbolic al notelor, este un proces dificil, complex, care solicită de la interpret o gamă largă de aptitudini, abilități și atitudini. Aptitudinile muzicale, în plan larg, se clasifică în *generale și speciale*.

Н. Римский-Корсаков clasifică aptitudinile muzicale în două grupe: 1) tehnice (necesare în interpretarea la instrument, în cântul vocal etc.) și 2) auditive (auzul muzical propriu-zis). În cazul aptitudinilor auditive delimita două nivele: aptitudini superioare și elementare [apud: 6].

Н. Ветлугина clasifică aptitudinile muzicale în 1) muzical-estetice și 2) speciale [apud: 6]. В. Остроменский propune de a diviza aptitudinile muzical-estetice în două grupe: emoționale și cognitiv-raționale, astfel remarcând aspectul emoțional al muzicalității.

Aptitudinile muzicale speciale, în îmbinarea lor specifică, Б. Теплов le-a definit prin termenul de „*muzicalitate*”. Exponentul (indicele) de bază al muzicalității constituie, după Б. Теплов, „*sensibilitatea emoțională*” (receptivitatea, rezonanța, ecoul emoțional) la muzică. Prin *sensibilitate muzicală* se subînțelege atitudinea afectivă interesată a subiectului pentru o muzică pe care o aude. Din ea se dezvoltă *muzicalitatea*, care constă în înțelegerea inițial „pasivă”, apoi și „activă” a muzicii [8]. În calitate de aptitudini muzicale principale Б. Теплов relevă auzul muzical melodic, simțul ritmului, auzul muzical intern (reprezentările auditive).

К. Spinor [apud: 3] concepea muzicalitatea ca o îmbinare a mai multor capacități: percepția muzicală, senzațiile muzicale; acțiunea muzicală; memoria muzicală și imaginația; inteligența muzicală; trăirea muzicală. În grupa *aptitudinilor secundare* el a inclus: auzul timbral, auzul dinamic, auzul armonic, auzul absolut.

І. Gagim consideră primare și fundamentale următoarele trei aptitudini: simțul ritmic, auzul melodic, sensibilitatea emoțională la muzică, argumentându-și alegerea în felul următor: ritmul și melodia sunt primele elemente ale muzicii, celelalte venind suplimentar la fazele ulterioare pentru a îmbogăți și a dezvolta limbajul muzical. Muzica nu poate exista fără om (fără interiorul lui), de aceea, sensibilitatea muzicală este al treilea element prim, fundamental și indispensabil al muzicii [2].

Aptitudinile muzicale se mai clasifică și după tipul de activitate muzicală: compunere, (improvizare, muziciere), interpretare (instrumentală, vocală, dirijorală), audiere (pasivă, activă ș.a.).

Aptitudinile muzicale se află în legătură cu alte calități psihice ale personalității, cu care conlucrează: imaginația, gradul de inteligență, artistismul, modul de gândire.

І. Gagim propune diferențierea aptitudinilor muzicale sub două aspecte: 1) tehnic și 2) artistic. Prin aspect „tehnic” se subînțeleg capacitățile auditive ce țin de orientarea în *substratul acustic*, pur sonor al muzicii, ce țin de latura formativ-constructivă a ei, adică de organizarea *materială* a fenomenului sonor-muzical. Aspectul „artistic” ține de orientarea în latura de *conținut*, în sfera emoțio-

nalului muzical, adică ține de receptarea *liniei poetice* a discursului sonor, prinderea *imaginii artistice* a lucrării [2].

В. Ражников consideră necesare aptitudinile artistice, creative, îndeosebi remarcând rolul imaginației și al gândirii muzical-imagistice a interpretului.

Ю. Цагарелли, fiind preocupat de clasificarea *aptitudinilor interpretative*, propune următoarea structură [9]: aptitudini muzicale generale, aptitudini artistico-interpretative, aptitudini interpretative propriu-zise, aptitudini muzical-interpretative.

Acceptând, în fond, clasificările propuse de autorii citați (ele neexcluzându-se una pe alta, dar prezentând diferite clasificări în funcție de diferiți factori), subliniem în mod deosebit (în conformitate cu problema de cercetare) necesitatea dezvoltării și includerii active în procesul de interpretare a imaginii muzicale a următoarelor aptitudini muzicale:

- *auzul muzical (în diversele sale manifestări)*,
- *imaginația*,
- *gândirea muzicală*, ca apogeu al aptitudinilor muzicale, care înglobează în sine aptitudinile necesare muzicianului în procesul de interpretare a imaginii muzicale.

Una dintre condițiile prealabile ale interpretării artistice adecvate este *imaginea auditivă*, constituită în conștiința interpretului. Această imagine interioară precede interpretarea reală, devenind idealul sonor, spre care tinde interpretul.

Considerăm că *auzul muzical* sub formele sale de manifestare (auzul melodic, armonic, polifonic, modal, timbral, interior etc.), precum și *imaginația și gândirea muzicală* joacă un rol esențial în formarea *competenței de interpretare a imaginii muzicale*. Cu cât aceste aptitudini vor fi mai bine dezvoltate la studenți, cu atât mai eficient va decurge procesul de creare a imaginii artistice și interpretative.

Metode de dezvoltare a auzului muzical în clasa de instrument muzical (pian)

Auzul muzical (într-o formulare generală) constă în capacitatea de a recunoaște sunetele muzicale după înălțimea și timbrul lor, iar într-o formă dezvoltată, aptitudinea de a percepe *sensul* succesiunii notelor într-o lucrare muzicală [Г. Цыпин, I. Gagim, В. Петрушин]. Compozitorii și profesorii-pianiști renumiți (R. Schumann, F. Chopin, F. Liszt, H. Neuhaus, K. Игумнов etc.) recomandau dezvoltarea și educarea la discipolii săi a *auzului* fin, rafinat, expresiv.

În pedagogia pianistică s-au cristalizat unele metode de dezvoltare a auzului muzical, la care au contribuit în special pianiștii Л. Оборин, Н. Метнер, Н. Neuhaus, К. Игумнов, А. Гольденвейзер, Л. Николаев etc. Prezentăm unele din ele care, în măsură deosebită, influențează asupra competenței de interpretare a imaginii muzicale:

- intonarea melodiei cu vocea concomitent dublată la pian; interpretarea la pian a desenului melodic separat de acompaniament, intonând expresiv cu vocea linia melodică;
- reproducerea melodiei pe fundalul unui acompaniament de factură mai simplă (melodia însoțită de figurații, interpretarea pe un acompaniament armonic mai simplu pentru reprezentarea corectă a sonorității);
- interpretarea la pian a acompaniamentului, melodia cântată fiind cu vocea (sau în gând); interpretarea melodiei pe o nuanță dinamică mai evidențiată decât acompaniamentul;
- lucrul detaliat asupra frazării muzicale.

Prin intermediul **auzului polifonic** se impune perceperea pânzei sonore atât pe orizontală, cât și pe verticală, în totalitatea (ansamblul) vocilor/melodiilor ei. Auzul polifonic este capacitatea muzicianului de a percepe (urmări) concomitent, câteva linii sonore independente (relativ) în împletirea lor semantică [Г. Цыпин, I. Gagim, В. Петрушин]. Auzul polifonic înaintează exigențe avansate față de volumul atenției auditive, de capacitatea de diferențiere și, în același timp, de sinteză sonoră (orizontală – verticală). Fiecare linie a lucrării își ghidează discursul în mod autonom. Ea trebuie auzită și redată în modul cel mai clar, reliefat. Ca regulă, muzica pentru pian are la bază elemente polifonice. Studiarea de către elev a unei asemenea muzici presupune un grad superior de percepere a muzicii polifonice, un auz dezvoltat perfect, o inteligență muzicală. Expunerea polifonică poate fi de mai multe tipuri (în evoluția artistică și istorică): *polifonia contrastantă*, *polifonia melodiei spontane*, *polifonia imitativă*.

Auzul polifonic necesită cultivare dirijată și îndelungată în procesul instruirii muzicale prin metode eficiente. Cele mai răspândite în studiul pianului sunt următoarele:

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

Auzul armonic mai poate fi numit auz „acordic” – auzirea sonorităților muzicale în construcții verticale (sincronice). Auzul armonic, ca și cel polifonic, este considerat ca aptitudine muzicală de grad superior al evoluției muzical-auditive. Conform unor concepții larg răspândite, perceperea armoniei muzicale ține de două momente: *sesizarea funcției modale a acordurilor*; *receptarea caracterului („dispoziției”) verticalității muzicale în derularea sa, a expresiei acordurilor*. Când ne referim la capacitatea interpretului de a sesiza funcția modală a acordurilor, putem defini această aptitudine ca auz sau simț modal. E vorba de capacitatea de a percepe sunetele muzicii (melodiei) pe planul tensiunii lor gravitaționale (tendința sunetelor /acordurilor unul spre altul: cele instabile spre cele stabile). Muzica o fac nu sunetele (acordurile) luate în parte, dar relațiile dintre ele – relația de încordare – destindere, acumulare – dizolvare de energie etc.

В. Петрушин observă că „este foarte greu de a explica prin cuvinte distincția între acordurile unei grupe (spre exemplu, prin ce diferă un acord al dominantei de cel al subdominantei). Unica cale de obținere a acestei deprinderi constituie *sesizarea/simțirea particularităților calitative* ale acordurilor” [6, p. 112]. Astfel, dezvoltarea *auzului armonic* se datorează unei audiții și analize/simțiri semantice continue a acordurilor. „Cu cât interpretul se va apropia mai profund de substratul artistic al armoniei, cu atât mai ușor va atinge în interpretare un sens psihologic veritabil” – specifică pedagogul-pianist Л. Оборин [4, p. 55].

De regulă, auzul armonic se dezvoltă mai târziu decât cel melodic. Drept exemplu al auzului armonic slab dezvoltat poate servi incapacitatea de a deosebi intervalele consonante de cele disonante, acordurile majore de cele minore, notele intonate fals de cele intonate corect.

Pentru dezvoltarea auzului armonic am determinat un complex de procedee și metode, a căror aplicare conduce la dezvoltarea măiestriei interpretative, activează *gândirea armonică* a elevului – aptitudini strict necesare în redarea imaginii muzicale. Aceste procedee și metode sunt:

- Executarea creației muzicale în tempoul rar, însoțită de o ascultare activă a modificărilor armonice. Aici este oportună analiza armonică a creației muzicale.
- Sustragerea secvențelor armonice din pânza muzicală și interpretarea lor consecutivă.
- Interpretarea pe *arpeggiato* a acordurilor relativ dificile pentru student. Această metodă se recomandă pentru o însușire treptată a structurilor armonice complicate.
- Varierea facturii muzicale prin păstrarea armoniei piesei.
- Alegerea la auz a acompaniamentului pentru melodii diferite.

Auzul timbro-dinamic. Timbrul și dinamica sunt mijloace de primă importanță, prin care interpretul creează imaginea artistică (Б. Теплов, В. Петрушин). Manifestarea auzului muzical față de caracteristicile timbrale și dinamice ale sonorității muzicale este definit ca auz timbro-dinamic. Este vorba de sesizarea coloristicii, a paletii cromatice a discursului sonor. Prin interpretare, sunetul poate varia la nesfârșit: „cald”, „rece”, „luminos”, „deschis”, „sumbru”, „viu”, „aprins”, „mat”, „aspru”, „moale” etc. Culoarea sonoră este unul din cei mai puternici factori de acțiune asupra auzului și unul din cele mai eficiente mijloace de expresivitate muzicală. Auzul timbro-dinamic se consideră una din

manifestările superioare ale auzului muzical, deoarece natura lui presupune operarea, în special, cu categorii de ordin artistico-estetic, muzical-poetic, și nu doar tehnico-sonor [1].

În practica pedagogică, pentru dezvoltarea auzului timbral se apelează la compararea sunetului pianului cu diferite timbruri ale instrumentelor din orchestra simfonică. În cazul unei bune dezvoltări a imaginației, pianistul transpune caracteristica timbrală a unor instrumente în sonoritatea pianului. La astfel de metode apela frecvent Л. Оборин. Legile *sinesteziei* explică acest fenomen, când prin intermediul altor senzații (tactile, gustative, coloristice, vizuale, psihologice etc.) se conturează senzații de ordin auditiv. Calitățile timbrale ale sunetului sunt în raport cu calitățile dinamice, care variază în dependență de calitatea *touché-ului* pianistic. Pianistii operează cu următoarele modalități de atac al sunetului la pian: *marcato* – clar, evidențiat, *portamento* – apăsător, pronunțat, *legato* – legat, *non legato* – divizat, întrerupt, *staccato* – sacadat, acut, „înțepat”, *sforzando* – accentuat etc. Este evident faptul că, în interpretarea imaginii muzicale, interpretul va apela mereu la această însușire a auzului muzical în redarea cât mai fidelă a ideii artistice.

În cazul când la studenți *auzul timbral* este insuficient dezvoltat, se recomandă de efectuat următoarele acțiuni didactice:

- Interpretarea creației muzicale (sau a unui fragment) cu nuanțe exagerate, accentuând în special cele mai detaliate nuanțe dinamice: de la *fff* până la *ppp*. Ascultarea atentă a gradațiilor timbro-dinamice, trăirea emoțională a lor, constituie calea dezvoltării auzului timbro-dinamic.
- Activizarea imaginației în timpul interpretării. Crearea subtextelor artistice, literare, „acolorarea” discursului muzical etc.;
- Interpretarea muzicii însoțită de caracterizarea ei verbală, asocierea discursului muzical cu diferite instrumente („orchestrarea” muzicii);
- Studierea muzicii de diferit stil, gen, caracter, cu scopul îmbogățirii memoriei auditive, a „vocabularului intonațional”, a inteligenței muzical-artistice.

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

Б. Теплов, în caracterizarea *auzului intern*, evidențiază capacitatea de operare liberă cu reprezentările auditive: „Auzul intern trebuie determinat nu numai ca o aptitudine de auzire interioară a sunetelor, ci și ca aptitudine de a opera liber cu reprezentările muzical-auditive” [237, p. 162]. Н. Голубовская, pedagog și pianistă, menționează: „A citi un text muzical înseamnă a-l auzi în interiorul nostru” [5, p. 154].

Generalizând experiența măștrilor de pian, comparând concepțiile lor muzical-didactice, constatăm că, în majoritatea cazurilor, recomandările marilor muzicieni sunt orientate spre direcționarea tânărului interpret spre metoda „gândirii interioare”, conștientizarea detaliată și multilaterală a muzicii până la momentul realizării ei sonore. Anume sub acest aspect capătă argumentare pedagogică procedeul de creare a imaginii sonore în imaginație (fără apelare la instrument). La fel ca și în vorbire sau citire în glas, oricare frază rostită este precedată de gând, de o fază de „pre-auzire” (auzire interioară, imaginară) care intuiește sonoritatea reală. Același mecanism se respectă și în cazul muzicii. *Pre-auzirea* se efectuează prin intermediul auzului intern și constituie un rezultat al trăirii interioare a muzicii, o manifestare a voinței creative și, în sfârșit, devine baza elaborării *concepției interpretative*. Apeland maximal la imaginația interpretului (*gândire artistică-imaginară, interioară*), procedeul de *pre-auzire* condiționează formarea activă a *auzului interior*.

Orice interpretare presupune o tratare personală, o interpretare interioară, o atitudine creativă, o prelucrare proprie a muzicianului. Aici în ajutor vine auzul intern. Dezvoltarea acestei aptitudini constituie una din cele mai dificile probleme ale pedagogiei muzical-pianistice. Reprezentarea auditivă interioară este și rezultatul interacțiunii complexe a factorilor multipli, este dependentă de talent, cultură și gust artistic, de simț și temperament, de nivelul de dezvoltare al intelectului și, în sfârșit, de o bogată imaginație.

Psihologul C. Рубенштейн consideră auzul muzical (în sensul larg al cuvântului) aptitudine de a percepe și a prezenta imagini muzicale, indisolubil legate de imaginile memoriei și imaginației [apud: 6, p. 114].

În planul dezvoltării *auzului interior*, sunt considerate ca deosebit de eficiente următoarele procedee:

- Interpretarea la auz și transpoziția melodiilor pieselor muzicale deja cunoscute.
- Interpretarea piesei muzicale în tempoul rar, pre-ascultând anticipat dezvoltarea muzicii.
- Interpretarea creației muzicale prin intonarea unei fraze cu voce tare, iar a alteia – în gând (imaginar), păstrând perceperea continuității fluxului sonor.
- Interpretarea creației muzicale „mut” (fără sunet), degetele doar atingând clapele.
- Însușirea „imaginară” a piesei muzicale, pătrunderea în conținutul ei prin intermediul auzului interior după principiul „văd-aud” (R. Schumann afirma: „muzica trebuie auzită/ înțeleasă fiind citită cu ochii”).
- Audierea compozițiilor puțin cunoscute, urmărind paralel textul muzical.
- Memorizarea piesei muzicale (sau a unui fragment al ei) în gând, după partitură, fără apelare la pian. Este considerată ca cea mai efektivă, dar, totodată, dificilă formă de dezvoltare a auzului interior.

Concluzie: Orice aspect al auzului muzical (melodic, polifonic, armonic, timbral) se manifestă pe deplin și se formează doar în cazul dezvoltării paralele a *auzului interior*. Auzul interior este definit ca facultate de *reprezentare a imaginilor sonore* și, totodată, ca *auz-simț*. În studiul pianistic este important ca pe primul plan al conștiinței să se afle idealul sonorității prezent în sfera auditivă, corelat cu controlul sever al realizării sonore. Astfel, sfera vizuală (citirea textului muzical) este realizată prin intermediul *auzului interior*, care „sugerează” sferei motrice soluții interpretative adecvate.

Bibliografie:

1. DILTHEY W., 1900, *Die Entstehung der Hermeneutik* // W. Dilthey. Gesammelte Schriften. Bd.5. Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens: Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. – 2., unver. Aufl. – Stuttgart: B.G.Teubner; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1957, c. 317-338.
2. GAGIM I., 2003, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Editura Timpul.
3. БОЧКАРЕВ Л., 1997, *Психология музыкальной деятельности*, Москва.
4. В КЛАССЕ ОБОРИНА. Вопросы фортепианного исполнительства. Составитель Соколов, Москва: Выпуск 4., 1979, с. 52-61.
5. ГОЛУБОВСКАЯ Н., 1985, *Искусство педализации (о музыкальном исполнительстве)*, Ленинград: Музыка.
6. ПЕТРУШИН В., 1994, *Музыкальная психология*, Москва: Passim.
7. ПИАНИСТЫ РАССКАЗЫВАЮТ, составитель Соколов Москва: Советский композитор, 1979.
8. ТЕПЛОВ Б., 1985, *Психология музыкальных способностей*. В: Теплов Б. *Избранные труды*, т. 1. Москва: Педагогика, с. 42-223.
9. ЦАГАРЕЛЛИ, Ю, 1989, *Психология музыкально-исполнительской деятельности*, Автореф. дис. докт. психол. наук, Ленинград.

DIMENSIUNEA SPIRITUALĂ A ELEVULUI CA FINALITATE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MUZICAL-ARTISTIC CONTEMPORAN THE DEVELOPMENT OF PUPIL'S SPIRITUAL DIMENSION THROUGH CONTEMPORARY MUSIC AND ART EDUCATION

**Marina Cosumov, PhD, University Lecturer,
Alec Russo Balti State University, Moldova**

Rezumat. Scopul general al învățământului muzical-artistic este valorificarea potențialului creativ, dezvoltarea individualizată a competențelor muzical-artistice și, nu în ultimul rând, formarea culturii muzical-interpretative ca parte componentă a culturii spirituale a elevului.

Articolul în cauză, vizează unele aspecte de abordare complexă a fenomenului muzical, în care dimensiunea spirituală va constitui direcția strategică a organizării învățământului muzical-artistic contemporan.

Cuvinte-cheie: învățământ muzical-artistic, competență muzicală, cultură muzicală, cultură spirituală.

Abstract. Contemporary music and art education has a series of purposes: (1) the development of pupil's creative potential; (2) the individualized development of music and art skills; (3) the development of interpretative music education as part of the pupil's spiritual education.

The present article touches upon some approaches related to music phenomenon, the spiritual dimension being regarded and analyzed as an important policy in the organization of the contemporary art and music education.

Keywords: music and art education, musical competence, music education, spiritual education.

Din moment ce societatea este în continuă schimbare, generând solicitări noi față de educație, înseamnă că omul, la rândul său, trebuie să se afle continuu în calitate de receptor al acțiunii educative, mai cu seamă în raport cu fenomenul muzical, care este „educativ prin sine” (I. Gagim), iar sfera lui de cuprindere se extinde asupra întregii vieți.

Pedagogii, psihologii, oamenii de artă, specialiștii în domeniul educației artistice au atras atenția asupra interdependenței dintre factorul social și criza spirituală. Nu ne putem permite indiferența la criza lumii moderne – care este, în primul rând, o criză spirituală. În această ordine de idei, „formarea și fortificarea omului în măsura valorii sale umane” reprezintă o cerință de prim ordin a educației contemporane. Trebuie cunoscut și rostit adevărul referitor la importanța înțelegerii depline a spiritualității și a acțiunii în această direcție. Este, în esență, adevărul importanței păstrării unității sufletului, a creșterii vitalității spirituale, a însuflețirii de cele mai înalte sentimente și a dezvoltării capacității de a chibzui cu înțelepciune în orice condiții ale vieții.

Psihologia sec. XX insistă asupra necesității dezvoltării spirituale a omului, dând preponderență artelor. Psihologul P. Popescu-Neveanu definește spiritul drept un fenomen ce implică sfera subiectivă, mintală și are întotdeauna un conținut reproductiv și proiectiv; viața spirituală – evoluție mintală, trăire subiectivă a unui conținut ideal dar pregnant; spiritualitatea – ansamblul disponibilităților culturale considerate sub raportul stilului, conținutului și tendințelor [apud 4]. Astfel, putem conchide că spiritul este o calitate specifică a psihicului uman caracterizată printr-un sistem de necesități sublimă a individului, autorealizarea sa pe baza valorilor superioare sociale.

În acest context, prezintă interes și ideile psihologului B. Teplov, care consideră că arta cuprinde pe o arie largă și profundă cele mai diverse laturi ale psihicului uman – nu numai imaginația și emoția, dar și gândul, voința. De aici vine și colosala ei importanță în dezvoltarea conștiinței și a conștiinței de sine în cultivarea simțului moral-spiritual, în formarea concepției despre lume. De aceea, educația prin artă constituie unul din cele mai puternice mijloace de dezvoltare spirituală a personalității [2].

În literatura ce reprezintă domeniul dat, remarcăm două direcții ale educației artistice:

- educația prin artă, care vizează dezvoltarea spirituală pentru o activitate artistică cu efecte formative și educative, și
- educația pentru artă, care-și propune pregătirea consumatorului pentru receptarea marilor valori artistice și pentru integrarea lor în viața spirituală a acestuia, atât ca receptor, cât și ca producător.

Educația prin artă, ca parte a educației estetice, urmărește cultivarea capacităților copiilor de a aprecia frumosul din artă, ambianță, natură, viața social și de a contribui la crearea frumosului prin forme de manifestare specific vârstei, contribuind astfel la formarea și desăvârșirea personalității. Prin forme și direcții de lucru specifice, această formă specifică de educație a constituit una din preocupările centrale ale școlii din toate timpurile.

Educația prin și/sau pentru artă, este acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza și crea valori, concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței persoanei.

Viziunea actuală de educație europeană tratează noțiunea educației artistice (muzicale) ca un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiplele forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component, cultura muzicală constituind nucleul culturii personalității în general. Astfel, *educația muzicală/prin muzică*, ca formă supremă de educație morală, estetică, spirituală etc. se extinde în mod expres, peste ariile școlare, având valoare primordială în realizarea unei edu-

cații muzicale continue. Un rol important, în acest registru de resurse educaționale, îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, mass-media, casele de cultură etc. În acest context, remarcăm scopul general al cadrului învățământului muzical-artistice, care urmărește: *valorificarea potențialului muzical-artistice al elevului, dezvoltarea individualizată a capacităților, formarea culturii muzical-interpretative ca parte componentă a culturii spirituale a elevului.*

Ideea reconstituirii esenței umane poate fi făcută prin muzică, deoarece muzica este materializarea sonoră a celor mai nobile sentimente și idei ale umanității, pe care le poate transmite și pe care le zidește în eternitate. Relația generală om-sunet constituie în sine un univers aparte. Puterea de acțiune a sunetului asupra ființei umane este de neimaginat. Între aceste două fenomene s-au stabilit raporturi atât de strânse, încât omul în afara sunetului nu-și poate duce existența în sensul cel mai direct. Așadar, noțiunea de spirit în afara fenomenului muzical nu poate fi concepută și tratată. Trăirea adevărată a muzicii este mai mult decât o trăire obișnuită a unor stări sufletești. Ea este (și trebuie să fie) o trăire spirituală. Altfel, muzica nu-și îndeplinește suprema ei misiune de cultivare, înnobilare, înălțare a sufletului uman – lucru, pe care și l-au dorit toate geniile muzicii universale.

Analizând factorii distinctivi ai personalității umane, muzicologia și psihologia conturează aria de extindere a percepției muzicale, care, „sprijinindu-se la un capăt pe nivelul psihofiziologic/prepsihologic (Figura 1), iar la celălalt capăt pe nivelul psihofilosofic/postpsihologic (Figura 2)”, conform lui Ion Gagim [5], care clasifică percepția muzicală pe trei niveluri:

1. Nivelul *fiziologic* – acțiunea muzicii are loc la nivel de corp, a simțurilor elementare, la nivel senzorial imediat, direct;
2. Nivelul *psihologic* – acționarea altor procese psihice: emotivitatea, gândirea, memoria, imaginația artistică etc.;
3. Nivelul *spiritual* – înaintarea muzicii spre sfera subconștientului și supraconștientului.

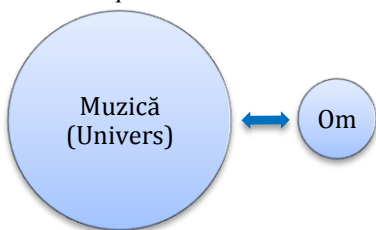


Figura 1. Relația psihologică „Om – Muzică”

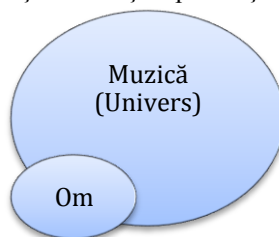


Figura 2. Relația filosofică „Om – Muzică”

Ion Gagim remarcă în studiile sale că „Omul și Sunetul (Muzica) sunt componentele fundamentale ale Universului, iar Viața e valoarea supremă ce se construiește pe relația dintre cei doi...” [ibidem].

În același context, A. Iorgulescu scrie: „Sunetul (Muzica) este o componentă indispensabilă echilibrului uman, fie el biologic, psihologic, spiritual” [apud 4].

Spiritualitatea semnifică creația, presupune pătrunderea și comunicarea cu un univers invizibil, inaudibil, prin simțurile directe, iar aceasta necesită capacități aparte, care urmează a fi cultivate în mod special. Spiritualul – „împacă, unește, armonizează, tolerează, cultivă dragostea...” [5]. Educația spirituală este procesul, acțiunea și rezultatul dobândirii unui nivel elevat de existență. Ea reprezintă procesul de transmitere și asimilare a experienței de viață spirituală/culturală/religioasă, de comunicare cu Dumnezeu, este spiritualizarea ființei somato-psihice, spiritualizarea corpului, muncii, voinței, sentimentelor, atitudinilor și facultăților morale. Deschiderea omului spre cunoașterea spirituală, cucerirea și valorificarea forțelor spirituale, realizarea divinului, parte a cărui este Omul, trebuie să devină esența viitorului educației.

Formarea/dezvoltarea spirituală a elevilor, ca obiectiv al aspectului instructiv-educativ al învățământului muzical-artistice, rezultă din orientarea funcțională a acestuia la nivel *cognitiv, estetic și social-educativ*. Astfel, *funcția cognitivă* se realizează prin intermediul imaginilor sonore concret-senzoriale, receptate/interpretate în mod individual și trăite la nivel psihic de către elevi. *Funcția estetică* rezultă din valoarea și conținutul creațiilor muzicale ce alcătuiesc materia de studiu. *Funcția social-educativă* stipulează un anumit conținut, în ceea ce privește valorificarea mesajelor sonore și a formelor de prezentare/receptare estetică a lor.

Educația muzical-artistică constă, în prim plan, în centrarea ei pe dezvoltarea personalității creatoare a elevilor. Din punct de vedere pedagogic, aceasta nu înseamnă a-l forța pe copil să devină un „mic geniu”, ci de a-i forma personalitatea creativă în contextul integrării lui în viața socială. Inițierea elevului în sensurile muzicii universale solicită efort. Fiind condus sub aspect educațional, efortul se transfigurează în plăcere, în experiență pozitivă, care pledează pentru o modalitate de *autoeducare* a elevului în sensul participării lui vii, active, originale la propria formare. Spre deosebire de lecție, unde întâlnirea cu muzica este „dirijată”, situațiile de educație estetică prin acțiunea independentă, individuală (studiul individual, efectuarea temelor pe acasă etc.) penetrează în profunzime interiorul fiecărui elev *nu doar* la nivel de *însoțitoare a vieții*, ci ca o *componentă indispensabilă a vieții*.

Cultura spirituală, în contextul învățământului muzical-artistic se raportează nivelului de dezvoltare al competențelor muzical-interpretative, vizând prezența:

- gustului estetic-muzical;
- dorinței de audiere/interpretare a fenomenului muzical;
- orientării către muzica valoroasă;
- receptivității spre mediul muzical existent;
- capacității de decodificare creativă a mesajelor sonore;
- autodirijării/autoafirmării în contextul activităților de: audiție, interpretare, analiză/caracterizare și creație muzicală.

Compozitorul, savantul, pedagogul-academician D. Kabalevsky a fost profund preocupat de problema educației muzicale a copiilor. Căutările lui de mulți ani s-au soldat cu elaborarea și transpunerea în viață a unei originale concepții de educație muzicală. El a pledat de a face marea muzică accesibilă tuturor, căutând căi adecvate care ar reieși din însăși natura muzicii. Meditând asupra ideilor lui B. Asafiev, idei pe care le-a aprofundat, dezvoltat și întruchipat într-un sistem practic de educație muzicală a copiilor, D. Kabalevsky spune: „*Eu am tins să gădesc astfel de principii, metode și procedee care să contribuie la pasionarea copiilor de arta muzicii, la apropierea acestei sublime arte de ei, artă ce tănuiește posibilități inestimabile de înălțare spirituală a omului*”

După Iu. Aliev, scopul principal al educației muzicale constă în trezirea la elevi a interesului pentru arta muzicală, dezvoltarea competențelor de simțire, înțelegere și valorificare a tezaurului muzical, crearea necesității de comunicare sistematică cu muzica [apud 5].

B. Asafiev remarcă: „dacă e să examinăm muzica din perspectiva educației muzicale, atunci ea va fi înțeleasă mai întâi ca fenomen al lumii creat de către om și, mai apoi, ca disciplină științifică/educativă cu rol de formare/dezvoltare a culturii muzicale” [ibidem]. Autorul definește cultura muzicală drept sistem complex ce include:

- valorile muzicii;
- toate formele activităților de creare, transmitere și receptare a valorilor muzicii;
- toți subiecții implicați în activitățile sus-numite;
- toate instituțiile muzicale de studiere a muzicii/de educație muzicală, generală și specială.

În această direcție, procesul instructiv-educativ al învățământului muzical-artistic va urmări formarea *atitudinilor*, care constituie rolul educativ de prim ordin și, totodată, factorul operațional indispensabil în manifestarea spiritualității elevilor. Iată de ce condiția primordială în dezvoltarea spiritual-artistică a elevilor va condiționa prezența unor astfel de componente cum sunt cele *comportamentale, motivaționale, cognitive și operaționale (toate având la bază factorul atitudinal)*. De aici și multitudinea dimensiunilor spirituale percepute prin prisma *atitudinilor*:

- Multifuncționalitatea;
- Evaluabilitatea la nivel de proces și produs;
- Mobilizarea unui ansamblu de resurse ale mediului muzical;
- Caracterul de finalizare și integrare;
- Manifestarea în cadrul unui ansamblu de situații.

Influența continuă a muzicii generează elevului/omului o serie de reacții psihospirituale la care acesta reacționează prin trăire individuală, într-un mod sau altul, la muzica care vine din exterior – se întristează, se bucură, se relaxează sau se agită prin dialogare cu fenomenul sonor. Cultura muzicală (CM), în acest sens, reprezintă factorul de mijlocire și de interacțiune a tuturor componentelor spirituale (sub aspectul estetic, artistic, psihologic al acesteia), care se prezintă astfel, (Figura 3):

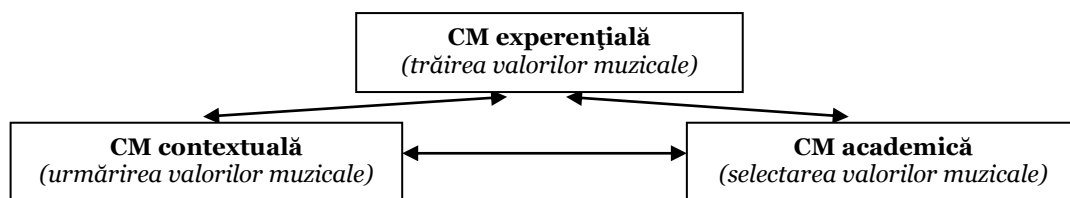


Figura 3. Componentele culturii muzicale

CM contextuală vizează ansamblul acțiunilor muzical-artistice, prin care elevul interacționează permanent cu mediul muzical care îl înconjoară pe tot parcursul vieții sale. Mediul muzical prin diversitatea formelor și conținuturilor sale oferă elevului posibilități nelimitate de activitate muzicală.

Elevul, asimilând selectiv influențele sonore ale mediului – diversifică, percepe și trăiește și interpretează valorile muzicale în funcție de nivelul competențelor muzicale proprii, adică în funcție de CM academică a sa.

Existența acestor două laturi este monitorizată prin inițiativa proprie a elevului de a selecta valorile muzicale, de a le analiza, a le percepe, a le trăi prin intermediul CM experiențiale, aceasta din urmă fiind direct proporțională și reflectând nivel/gradul de dezvoltare al culturii spirituale.

Centrarea pe „subiect”, în procesul instructiv-educativ, exprimă considerarea elevului ca subiect al propriului proces de dezvoltare, de asimilare a celor transmise și de formare a personalității sale. În consecință, procesul instructiv-educativ urmează să asigure condițiile necesare unei participări active din partea acestuia. „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” – afirmă I.S. Bruner (4). Arta, în acest sens, are o forță educativă determinantă.

Educația artistică înglobează valori pe care elevii le asimilează permanent, prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din afara școlii. Un rol important, în acest registru de resurse educaționale îl au familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, mass-media etc.

Dezvoltarea spirituală prin /pentru artă se realizează sub influența unui grup de factori interni și externi. **Factorii interni** fiind:

- autocunoașterea, prin care elevul devine conștient de propriile sale cunoștințe/capacități/atitudini artistice;
- capacitatea elevului de a se reflecta pe sine în mod critic, observându-și neîmplinirile la nivelul propriului nivel spiritual;
- nivelul de aspirație spre o cultură artistică elevată;
- responsabilitatea față de devenirea propriei personalități cu o cultură spirituală dezvoltată;
- modul propriu de apreciere a valorilor cultural-artistice, morale, religioase, etc.;
- dorința de o autoperfecționare artistică permanentă.

Factorii externi care determină autoeducația spirituală fiind:

- diversitatea contextelor spiritual-artistice;
- contactul spiritual permanent cu valori artistice.

Bibliografie:

1. BERGSON H., 1994, *Imaginația creatoare*, București: Ed. Didactică și Pedagogică.
2. BIRZEA C., 1995, *Arta și știința educației*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.
3. CONSTANTIN-DULCAN D., 1992, *Inteligența materiei*, București: Teora.
4. DICU A., 1999, *Conștiință și comportament*, Oradea: Facla.
5. GAGIM I., 2003, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul.
6. PANICO V., 2004, *Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și autoînvățare permanentă*. În: „Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan”. Chișinău: Civitas.
7. ТАРАКАНОВА Н., 2010, *Диагностика и развитие мотивационной сферы личности детей в условиях системы дополнительного образования*. В: Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее. Материалы 9 Научно-практической конференции с международным участием, Москва, с. 254-258.

**MODALITĂȚI DE PROIECTARE CURRICULARĂ
A CONȚINUTURILOR EVALUĂRII LA ARMONIE ȘI SOLFEGIU-DICTAT
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR MUZICAL-PEDAGOGIC
WAYS OF ORGANIZATION OF EVALUATION CONTENTS AT HARMONY
AND SOL-FA-DICTATE BASED ON MUSIC EDUCATION CURRICULUM**

**Anton Popov, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University Moldova
Vitalii Popovici, Lecturer, Alecu Russo
Balti State University Moldova**

Rezumat. Ideea care stă la baza procesului pregătirii profesorului de Educație muzicală constă în faptul că studentul de la facultate la finalizarea ciclului universitar trebuie să dețină competențe asemănătoare și comparabile cu absolvenții la specialitatea Instruire muzicală a altor universități. Pentru ca acest deziderat să devină o realitate e necesar de a parcurge o serie de pași inclusive pentru proiectarea conținuturilor evaluării la disciplinele Armonie și Solfegiu în viziune curricular. La baza cercetării noastre au stat investigațiile teoretice ce se referă la fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale, care constituie fondalul metodologic și teoretic al lucrării.

Cuvinte-cheie: discipline muzicale, evaluare a conținutului, evaluare a competențelor, cauză-efect-realitate, generalizare și sinteză.

Abstract. The establishment of the school evaluation principles of musical culture of students determined by the specific musical – artistic knowledge. The level of musical culture (**musical experience**: qualitative-formative aspect and **musical competence**: quantitative-informative aspect) of the students may be appreciated comparing with the degree of covering the (tem's subject) with the students experience and musical competence. **Qualitative evaluation criteria** of students' musical culture are the basic indices for determining and getting (obtaining) musical experience: students' activity, the presence of emotional experience during the musical act positive attitudes about the music.

Keywords: rating musical disciplines, content development assessment, competence assessment, cause-effect relationship, generalization and synthesis. Initial evaluation tests, current and final.

Sarcinile noi, înaintate în fața școlii contemporane se referă și la educația muzicală a copiilor cu *capacități deosebite* față de arta muzicală. Disciplinei *solfegiu* în școlile cu profil artistic îi revine un loc important în educație, deoarece tocmai în acest domeniu manifestarea înclinațiilor cu grad ridicat deasupra nivelului mediu se poate produce în mod deosebit de pronunțat, vădit, dacă sunt respectate condițiile pedagogice necesare. Începând cu clasa I, copiii dotați și supradotați au nevoie în procesul educațional de o atenție specială în scopul valorificării educative a potențialului talentului fiecărui elev atât în lucrul instructiv **în grup**, cât și cel **diferențiat după niveluri individualizate**.

În această ordine de idei, este actual de stabilit programe de instruire muzicală la nivel național de depistare, instruire, promovare socială și culturală a acestei categorii de copii și necesită în același timp pregătirea cadrelor didactice în probleme „specifice” (I. Gagim): educația muzical-artistică a *copiilor dotați și supradotați*, care necesită **cerințe și procedee** educaționale speciale. Practica educațională, după cum relatează cercetările (I. Gagim, Iu. Aliev, W. J. Dowling etc.) arată, că în cazuri foarte frecvente acești copii rămân *ne identificați* și se „topesc” în masa generală a copiilor dintr-o instituție de învățământ general sau dintr-o localitate întreagă. După cum demonstrează cercetările, într-o clasă de 32 elevi circa 7-9 din ei manifestă aptitudini muzicale ce depășesc linia medie, iar copiii supradotați, conform datelor statistice alcătuiesc din 220 elevi examinați – 0,4%-0,9% (A. Popov). Analiza practicii pedagogice a învățământului muzical arată, că profesorii actuali de solfegiu nu au formarea necesară pentru diagnosticarea și includerea acestei categorii de copii într-un regim special de activități (instruirea colectivă **diferențiată și individualizată**) conform unei concepții metodico-științifice, *accesibilă pentru profesorul de educație muzicală de rând* (obișnuit). Selectarea unor copii cu aptitudini muzicale avansate pentru studii în clasele școlilor cu profil muzical sau în clasele rarissime cu studiere aprofundată a muzicii în școala de cultură generală (în special școlile rurale) *nu soluționează* problema vizată.

În **primul rând** (conform datelor obținute de I. Gagim și colaboratorii săi), în urma instituționalizării speciale rămâne un număr mare de copii cu necesități muzicale speciale (dotați *mediu, supe-*

rior și *supradotați*), cărora, la fel, urmează a li se acorda o atenție didactică cuvenită: acest fenomen este caracteristic în special în școlile rurale situate mai îndepărtat de orașe și centre raionale.

În al **doilea rând**, profesorii din înseși liceele de profil și școlile cu profil artistic nu urmează în mod direcționat cursuri speciale de formare profesională în vederea instruirii **diferențiate** a elevilor cu *cerințe educaționale speciale* (CES) în arta muzicală.

În al **treilea rând**, școlile cu profil artistic și-au pierdut actualmente în careva măsură menire de instituții, ce sunt predestinate să se ocupe de instruire a copiilor dotați și supradotați muzical, ele transformându-se (conform regulamentului lor actual) în instituții de învățământ complementar, auxiliar și secundar în formarea culturii viitorului cetățean.

În ultimii ani literatura națională și universală acordă atenția cuvenită educației muzicale generale a elevilor în aspectul său important – iluminist. Din păcate în acest domeniu conceptele nu sunt prea bine clarificate; se vorbește despre inteligență muzicală, performanță muzicală. Evident toate aceste expresii implică diferențe și în interpretările sau abordările autorilor, de aceea am preferat să utilizăm întotdeauna cea mai apropiată traducere a expresiei originale, fără să încercăm o unificare sau uniformizare exagerată prin care s-ar fi pierdut eventual aspecte importante.

Problema abordată, cu referință la orele muzicale de grup (inclusiv disciplina fundamentală – *Solfegiu*), se va cerceta sub aspectul lucrului didactic colectiv *diferențiat și individualizat*. În cercetările fundamentale psihologice și didactice adresate procesului pedagogic (L. Vîgotski, L. Zankov, D. Elkonin, V. Davîdov, I. Gagim, H. Gardner, B. Teplov etc.) se argumentează necesitatea de a ține cont de *nivelul aptitudinilor* elevilor în procesul de studii (*aptitudine individuală*). O condiție necesară în realizarea principiului general didactic – *principiul atitudinii individuale* în cadrul efectuării instruirii colective în sistemul de învățământ școlar pe clase este **instruirea diferențiată** în baza activității la lecție cu grupe de elevi omogene după aptitudini (la ora de *solfegiu* și la alte discipline muzicale colective diferențierea se efectuează în baza nivelelor aptitudinilor muzicale și vocale). Idei prețioase cu referință la individualizarea și importanța instruirii diferențiate la ora de educație muzicală în arealul pedagogic național întâlnim în cercetările muzicienilor G. Breazul, S. Dragoi, D. Kiriak, A. Motora Ionescu, A. Șefrezi etc.

În procesul de învățământ muzical problema muzicalității și a aptitudinilor muzicale este una din pozițiile centrale ale cercetărilor muzical-psihologice și muzical-didactice. Cercetătorii în domeniu (I. Gagim, B. Teplov, Șt. Zuzulescu) demonstrează că aptitudinile muzicale nu sunt însușiri în-născute, dar se formează în timpul vieții în condițiile respective: învățământ, interpretare și audiere muzicală etc. La baza aptitudinilor se află *predispozițiile*, care sunt de natură **nativă** și, care conțin posibilități de natură obiectivă pentru dezvoltarea copilului. **Predispozițiile** la ora de Solfegiu se reliefează în diverse *înclinații*: memorie muzicală ageră, mobilitate vocală, simț ritmic și intervalic înnăscut, care dezvoltă *sensibilitatea auzului muzical* și reacția emoțională la muzică.

În ceea ce privește dezvoltarea **talentului muzical**, Sosniak (5) descrie trei stadii. Într-o **prima fază** predomină încă joaca, copilul descoperă plăcerea activităților muzicale, acompaniat de încurajarea părinților și eventual a profesorului de muzică. Lipsește deocamdată perseverența, explorarea domeniului, dobândirea cunoștințelor specifice nefiind sistematică. În același timp, deocamdată nu se caută criterii obiective pentru măsurarea performanței, apariția preocupărilor în acest sens, indicând deja următoarea fază. A **doua fază** – ce se instalează în jurul vârstei de 10-13 ani – se caracterizează prin precizie și disciplină crescândă. Scopul este perfecționarea continuă a tehnicii interpretative, îmbogățirea deprinderilor, ceea ce permite obținerea unei precizii tot mai mari în prestația muzicală. Se acordă tot mai multă atenție detaliilor tehnice, copilul petrece din ce în ce mai mult timp exersând, învață să „tolereze” repetițiile. **Ultima fază** este cea a individualizării, personalizării performanței – este perioada angajamentului într-o carieră muzicală, a descoperirii vocației de muzician. Acesta se reflectă în creșterea și mai accentuată a timpului alocat domeniului, printr-o atitudine critică față de propria prestație.

Procesul instructiv-educational școlar, în care sunt caracteristice prezența „diferențelor” individuale a elevilor în știința pedagogică universală este depistat cu termenul „instruire diferențiată-individuală” și este efectuat în sistemul de învățământ de grup (clasa școlară). *Instruirea diferențiată* are în esența sa: modificarea particulară și temporară a unor obiective de conținut instructiv-educational, eșalonate spre dezvoltarea personalității. În argumentarea teoretico-științifică a problemei abordate,

cercetările cu referință la importanța atitudinii diferențiate față de elevi în procesul instructiv-educativ muzical indică la faptul însemnătății specificului individual a nivelului aptitudinilor muzicale diverse ale fiecărui elev.

Procesul instructiv-educational bazat pe calitățile tipice individuale a elevilor în literatura pedagogică poartă numele de proces de *instruire diferențiată*. În cercetările la tema dată nu există o noțiune unitară a termenului „instruire diferențiată”, dar e cert conținutul acestui proces – învățământul bazat pe unitatea sumată a diferențelor de aptitudini muzicale ale elevilor, care și țin cont în evoluția rezultatelor obținute în procesul de instruire și educație pentru a asigura o omogenitate finală de dezvoltare muzicală a elevilor. În literatura didactică termenul *instruire diferențiată* este utilizat în două sensuri: *diferențiere externă* și *diferențiere internă*. Dacă elevii însușesc materialul în baza programelor modificate (studierea aprofundată a matematicii, a limbilor străine, a artelor etc.) se are în vedere *diferenția* învățământul pe cale *externă*. Dacă conținutul învățământului este axat integral față de toți elevii clasei, însă prevede atitudine individuală, organizată didactic spre fiecare elev cu atitudinile (în problema noastră de studiere – aptitudinile muzicale) inițiale proprii, acest proces instructiv alcătuiește *instruirea diferențiată internă*. În învățământul muzical atât la disciplinele de grupă (solfegiu, cor, literatura muzicală etc.) și cele individuale (instrument muzical, canto, compoziție) *instruirea diferențiată se consideră internă*. Studiul se va desfășura în legătură cu **instruirea diferențiată internă**.

Determinarea și elaborarea metodelor de diagnosticare a aptitudinilor muzicale **individualizate** ale copiilor de vârstă școlară mică, stabilirea elementelor principale de **instruire diferențiată** a elevilor la ora de *solfegiu* revine conținutului învățământului muzical axat pe: practica muzicală – cântarea vocală și instrumentală vocală; elementele de limbaj muzical; elementele de cultură muzicală; pe sugestii referitoare la repertoriul vocal și pe sugestii despre operele pentru audiere.

Observațiile pedagogice multiple, analiza practicii formării auzului muzical și dezvoltarea deprinderilor de intonație vocală a copiilor la ora de solfegiu în clasele primare, permit de a tipologia elevii din clasa I după **zona primară** (*diapazonului vocii*) și a **calității intonației** (*mobilitatea auzului*). Divizarea elevilor după aceste criterii accesibile face posibil și orientează profesorul disciplinei de a împărți clasa în grupe intonaționale mici, care vor permite aplicarea **lucrului diferențiat** cu ele și dirijarea cu succes a procesului de omogenizare în instruire și educație. Reieșind din tipologia prezentată, fiecare cadru didactic, cu experiență didactică suficientă, fără eforturi deosebite va diferenția contingentul de elevi în grupe intonaționale:

Grupa intonațională A – elevii cu **zona primară** „*re¹ – si¹*”, care intonează corect fără susținere vocală sau instrumentală două fraze contrastante modal, audiate după 1-2 prezentări fiecare.

Grupa intonațională B – elevii cu **zona primară** „*re¹ – sol¹*”, care intonează corect cu susținere parțială vocală sau instrumentală două fraze contrastante modal, audiate după 1-3 prezentări fiecare.

Grupa intonațională C – elevii cu **zona primară** „*la, si – re¹*”, care intonează cu unele inexactități, fiind susținuți vocal sau instrumental, două fraze contrastante modal, audiate după 1-4 prezentări.

Notă: Pentru testarea calității intonației pot fi recomandate primele fraze din cântecele populare de la pagina 30 la tema „Modul” din manualul *M. Antoshina, N. Nadejdina, Solfedjio* de la 1 klasa DMSH. – M: Muzyka, 1970.

Divizarea clasei în *grupe intonaționale* (nivel modest, mediu și superior) este prerogativa activităților didactice libere cu clasa a profesorului și nici într-un caz nu va diminua demnitatea elevului (etichetarea elevilor de către pedagog intenționat la evaluări, desigur, a fi un act antipedagogic). **Atitudinea diferențiată** a pedagogului în procesul instructiv la ora de solfegiu presupune crearea condițiilor pedagogice optime în activizarea la lecție a fiecărui elev la nivelul și posibilitățile individuale de însușire a materialului de către fiecare copil și necesită de a fi utilizate un șir de procedee metodice contemporane, actuale în învățământul muzical contemporan. În organizarea procesului instructiv-educational la ore de solfegiu în condiții diferențiate se vor potrivi anumite recomandări și procedee metodice:

a) Aplicarea largă în formarea **auzului modal** a metodei de *solmizație relativă* (E. Mamot), care după esența sa nu limitează pedagogul la această etapă în tonalitatea C dur, incomodă pentru această vârstă, și permite de efectua intuirea intonațiilor modului concomitent prin solmizare concomitent a treptelor modului în câteva tonalități potrivite zonei primare a vocii fiecărui elev. Astfel pedagogul

poate ușor planifica în proiectele de lecții activități diferențiate cu grupele intonaționale a limbajului modal (treptele modului la această etapă vor purta în însușirea dozată **silabele modale** I - io; II - le; II - mi; IV - na; V - so (se pronunță „s” sonor); VI – la; VII – ti. Aici e cazul să avertizăm tinerii pedagogi – în loc de a solmiza treptele modului cu cifre „un”, „doi”, „trei” etc. Este mai comod de a solmiza cu **silabele modului**, apropiate de silabele Gvidoniene „do”, „re”, „mi” etc. A se consulta materialul din recomandarea bibl.). În procesul de solmizație a *intonațiilor melodico-ritmice modale* din repertoriul de teme din folklorul național paralel cu intuirea intonațiilor treptelor modului se va însuși **limbajul duratelor** (termin și procedeu metodic elaborat de marele iluminist francez Jean Jaques Ruseau: *cuvintele formulelor ritmice* – „pas”, „iu-te”, „și-mai-iu-te”, „ra-ar”, „sin-co+o-pa”, precum mai târziu și a silabelor grupelor ritmice „ta”, „ti-ti” etc.

b) Interpretarea (solmizația) concomitentă de către toate grupele intonaționale a diverselor sarcini didactice: grupa intonațională A – activează ca „soliști”, grupa intonațională B – execută fragmentele comode lor „coral”, iar grupa C „acompaniază” un ritm ostinato și intonează treptele funcționale (la început isonul pe tonică și dominantă).

c) Datorită lucrului didactic diferențiat cu clasa, profesorul poate ușor selecta și programa la tema lecției *modele de solmizare melodice și ritmice* precum și *melodico-ritmice* cu conținut artistic de valoare: Spre exemplu, ritmo-intonații din folclorul muzical de copii, cântece pentru copii etc., în conformitate cu ordinea însușirii treptelor modului și a limbajului duratelor.

d) Activitatea didactică cu grupele intonaționale în comparație cu cel tradițional creează condiții didactice majore de a utiliza în activitățile muzicale diverse jocuri didactice muzicale.

Rezumând tezele tratate anterior, putem constata faptul **actualității cercetărilor** profesorilor de muzică în studierea tipologizării aptitudinilor muzicale ale elevilor în procesul instructiv educațional la ora de solfegiu. Anume aici este cea mai evidentă diferență a nivelurilor aptitudinilor muzicale, și care prin variabilitatea lor creează unele probleme cu eficacitate scăzută a avansării dezvoltative a elevilor în aspect individual. Evident în astfel de condiții a lucrului cu clasa întregă (frontal) *elevii supradotați*, în condițiile predării materialului cu orientare la elevii mai slabi, *pierd ritmul personal de avansare* ascendentă. Din această cauză și este necesar de practicat în învățământ tehnologi noi de **instruire diferențiată**.

Bibliografie:

1. GAGIM I., POPOV A., CROITORU S., 1995, *Studierea aprofundată a artei muzicale în învățământul preuniversitar general: concepție de sistem*. În: Analele Științifice ale Universității de Stat „A. Russo”, Bălți, tomul XVIII, pag. 57-58.
2. GAGIM I., 2003, *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Ed. Timpul.
3. GAGIM I., 2004, *Fundamente psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Referat științific al tezei de doctor habilitat, Chișinău.
4. MAMOT E., 2003, *Educarea auzului prin intermediul sistemului relativ de solmizare*, Ch.: Baștina – Radog.
5. SOSNIAK L. A., 1985, *Learning to be a concert pianist*, in B. S. Bloom (ed.) „Developing talent in young people, Ballantine Books, New York.
6. АНТОШИНА М., НАДЕЖДИНА Н., 1970, *Сольфеджио для 1 класса ДМШ*, М: Изд-во „Музыка”.

REPERE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂRII DIFERENȚIATE ȘI INDIVIDUALIZATE A LIMBII FRANCEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR THEORETICAL DIFFERENTIATED AND INDIVIDUALIZED LEARNING FRENCH LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

**Lidia Ciolacu, PHD, Theoretical Lyceum
„Vasile Alecsandri”, Balti, Republic of Moldova**

Rezumat. E deosebit de important faptul că obiectivul major al educației și instrucției trebuie să fie transformarea individualităților în personalități care să corespundă idealului educativ al societății noastre. Tratatul diferențiat înseamnă, în esență, adaptarea învățământului la particularitățile psihofizice ale studentului, influența instructiv-educativă a acestuia în conformitate cu individualitatea sa, înlesnindu-i pregătirea la nivelul posibilităților și intereselor, creându-i, în ultimă instanță, o ambianță favorabilă în cel mai înalt grad pentru formarea personalității în ansamblu.

Cuvinte-cheie: instruire diferențiată, învățare individualizată, învățare diferențiată, tehnologia de învățare diferențiată, strategii de învățare diferențiată a limbii franceze.

Abstract. It is particularly important that the major objective of education and instruction should be for individuality personalities to match the educational ideal of our society. Differential treatment means essentially adapting education to the specific medical fitness student influence instructive - educative it in accordance with individuality or help them prepare local possibilities and interests, creating and, ultimately, an environment favorable to the highest grade for the overall development of the personality.

Keywords: differentiated training, individualized learning, differentiated learning, technological model teaching, differentiated learning ways, differentiated learning foreign language curriculum, technology training model of professional competence of differentiated learning, professional language.

O preocupare majoră a profesorilor este cunoașterea particularităților individuale ale studenților, care permite individualizarea acțiunilor pedagogice prin abordarea diferențiată a studenților în funcție de potențialul intelectual individual.

Învățarea diferențiată constituie una dintre problemele fundamentale ale științelor educației, deoarece învățarea, în general, este un fenomen complex, dinamic, cu un conținut bogat și o largă sferă de cuprindere, orientată spre formarea personalității umane. Literatura de specialitate evidențiază multitudinea intențiilor de definire a învățării. Într-o formulă concisă, **învățarea** este activitatea psihică fundamentală prin care se realizează adaptarea la mediu, dezvoltarea personalității [21, p. 18].

O. Dandara pledează pentru elaborarea unei strategii didactice orientate spre diferențiere și individualizare, care pornește de la cunoașterea studentului [8, p. 42].

Din punct de vedere metodologic, strategia diferențierii, ca strategie globală de instruire, implică utilizarea unui ansamblu diversificat de metode aplicate complementar: conversația, în special cea euristică, demonstrația, explicația, exercițiul, tehnica utilizării fișelor de muncă independentă (fișe de dezvoltare, de recuperare, de exersare, de creație), utilizarea fișelor individuale de progres sau a diagramelor de progres, a fișelor de evidență, a greșelilor tipice la nivelul unei grupe academice (fișe de caracterizare). Organizarea se poate realiza individual și în grup diadic, grup mic, grupul omogen fiind constituit pe baza aplicării unor teste de plasament sau a unor teste de succes educațional.

E. Claparede afirmă că procesul de învățare vizează ameliorarea la o nouă însușire a comportamentelor și performanțelor, sub aspectul lor formal și de conținut, fiind rezultatul confruntării active a individului cu mediul, în procesul de interiorizare [18, p. 128].

I. Nicola consideră că **învățarea reprezintă un proces de cunoaștere complex** ce înglobează totalitatea acțiunilor pe care le întreprinde receptorul pentru a răspunde adecvat obiectivelor urmărite prin predare [12, p. 280]. Învățarea include două dimensiuni importante: **informarea**, ca transmitere a unui sistem de cunoștințe și **formarea**, care presupune dezvoltarea biopsihosocială a personalității celui educat [Ibidem, p. 343].

Teoriile învățării examinate de I. Neacșu ne-au permis să stabilim că cercetările includ sau presupun aspectul învățării individuale [11, p. 181]. **Analizând teoriile și viziunile cu privire la învățare, conchidem că** învățarea este procesul de achiziționare a experienței cognitive noi și de formare a competențelor individului, pentru a obține performanțe. Prin urmare, cel ce învață individual trebuie să fie conștient de planificarea rațională a timpului, să găsească soluții adecvate, prin folosirea strategiilor și tehnicilor de individualizare, pentru a atinge scopul fixat.

Din aceste considerente, putem menționa faptul că orice învățare presupune o doză de individualizare. Problema individualizării în învățare este interpretată diferit de cercetătorii din domeniul științelor educației.

Este evident faptul că conceptul de individualizare a studentului în procesul de studii s-a definitivat în conformitate cu principiile de dezvoltare a învățământului individual orientativ, în funcție de umanizarea și democratizarea învățământului, în baza exigențelor promovate de psihologia cognitivă. Problema învățării individualizate a devenit obiectul de cercetare în învățământul continuu (pe tot parcursul vieții), fiind abordată și în programele Consiliului Europei. La baza principiilor democratizării societății și, prin urmare, a democratizării învățământului se află conceptul personalității libere, independente, autonome. Dezvoltarea interculturală și cea culturală are un rol important în societate și, deci, în dezvoltarea orală și intelectuală a tineretului, în dezvoltarea capacităților și abilităților acestuia de integrare în societate, în profesie. Evident, devin extrem de importante competențele de studiere diferențiată a limbilor străine. Dezvoltarea indivizilor și formarea competențelor

de acest tip, privind însușirea unei limbi străine, ar deveni o premisă pentru obținerea unui loc de muncă și, în sfârșit, o premisă pentru a supraviețui.

Stabilirea contactelor cu întreaga lume a devenit o parte importantă a vieții și activității profesionale a personalității, care trebuie să fie în stare să comunice lejer cu partenerii din alte țări. Orice personalitate trebuie să fie în stare să-și consolideze atât competențele profesionale, cât și cele de cunoaștere și învățare a unei limbi străine.

La momentul actual, când progresul tehnic și cel științific provoacă schimbări rapide în societate, importantă devine capacitatea de a-și perfecționa cunoștințele și, mai ales, de a se autoperfecționa – ca dominantă în structura personalității individului.

Formarea și dezvoltarea capacității de învățare diferențiată nu este doar o exigență profesională, ci și una socială. Psihologia cognitivă și constructivistă consideră că individualizarea studentului se exprimă printr-o învățare eficientă. Cel ce reușește să învețe și e conștient de responsabilitatea sa ar putea obține succese stabile și mari în procesul de învățare [19, p. 70-72].

Teoriile relevante ale psihologiei cognitive pot fi rezumate astfel: omul este conceput ca un sistem ce prelucrează individualizat informațiile și le transformă în cunoștințe proprii. Acest sistem conține elemente științifice complexe, în care cunoștințele sunt deja structurate, memorate și pot fi reactualizate în orice moment potrivit. Cunoștințele noi sunt construite prin interacțiunea cunoștințelor asimilate anterior și a stimulilor care provoacă operații mintale de reorganizare, dirijare și reactualizare a cunoștințelor.

În acest context, noțiunea de *diferențiere în învățare* trebuie concepută mai întâi de toate ca un scop general al educației.

Ținând cont de cele expuse mai sus, ne vom referi mai explicit la doi termeni-cheie de o mare valoare pentru abordarea perspectivei didactice – *componenții științifici și operațiunea mentală*. Psihologia cognitivă insistă asupra faptului: cunoștințele noastre sunt acumulate în mod organizat. Ele rezultă din schemă lansată drept structură organizatorie. Schemele date au drept conținut cunoștințele declarative și schemele cunoașterii procedurale. E important să diferențiem aici cunoștințele schematice, cele despre lume și cunoștințele lingvistice. Cunoștințele declarative lingvistice reprezintă înregistrarea în lexiconul mintal. Cunoștințele lingvistice procedurale sunt reguli de formare a pozițiilor, dar și strategii de lectură a unui text. Componenții științifici se dezvoltă la fiecare om diferit, în funcție de cultura și specificul omului [22, p. 29].

Abordarea învățării presupune și analiza conceptului de cultură prin care se înțelege totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori; faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivelul (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva, persoana cu un nivel intelectual ridicat, care posedă cunoștințe universale multe și temeinice.

În filozofie, cuvântul cultură înseamnă ceea ce este diferit de tip, care este dobândit, nu înăscut. Cultura a fost considerată mult timp un semn distinctiv al umanității, care îl deosebește de animale.

În sociologie, cultura este definită ca „ceea ce este comun unui grup de indivizi”. Astfel, pentru o instituție internațională cum ar fi UNESCO: "În sens mai larg, cultura poate fi considerată de acum un set de elemente distincte spirituale și materiale, de factori intelectuali și emoționali, care caracterizează o societate sau un grup de societate. Cultura include nu numai artele și științele, ci și stilurile de viață, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradițiile și credințele, implicit, modurile existențiale distincte, gândirea, calitatea vieții și comunicarea.

UE promovează învățarea limbilor străine pentru a facilita integrarea socială și integrarea europeană și pentru a favoriza o mai bună înțelegere a altor culturi. Învățarea limbilor străine este o foarte bună modalitate de a înțelege valorile, cultura și comportamentul altor popoare.

Cultura învățării semnifică „o reprezentare pozitivă despre învățare asociată cu sistemul de formare profesională, aflată în interrelație cu fenomenele sociale” (*Directoratul pentru Educație și Cultură*, Bruxelles, 2003). Astfel, **învățarea apare ca un produs cantitativ și calitativ al cunoașterii sistematice, formale și nonformale**; un proces de achiziție de fapte, abilități și metode care pot fi utilizate potrivit necesităților și contextelor; activitate de realizare a unor seturi noi de semnificații și sensuri; capacitate superioară de înțelegere, interpretare și reinterpretare a realității percepute

și procesate în moduri care variază cu personalitatea actorului care învață; comportament produs și/sau proces.

În baza conceptelor și argumentelor elaborate de cercetătorii din domeniul științelor educației, **se precizează conceptul de învățare diferențiată sau individualizată.**

Teoreticienii învățării cognitive și constructiviste pun accentul în măsură egală pe individualitate și responsabilitate în procesul de prelucrare a informațiilor în învățare. De aici, coordonatele de bază ale învățării individualizate sunt determinate de capacitatea individului de a lua personal decizii cu referință la planificarea, dirijarea și reflectarea asupra învățării proprii într-o activă independentă și în mod conștient, efectuând evaluarea altor indivizi, dar și autoevaluarea. Am stabilit că învățarea autonomă reprezintă un proces de planificare, organizare, desfășurare și monitorizare a însușirii cunoștințelor și formării abilităților și a competențelor într-un anumit domeniu.

Conform viziunii lui J. Carroll, nivelul învățării atins de un anumit individ este întotdeauna determinat de raportul dintre timpul real de care el dispune și timpul necesar pentru realizarea unei sarcini de învățare [24, p. 13].

Carroll consideră că învățarea este o evoluție de la *nestăpânirea la stăpânirea materiei de învățat; un progres care se realizează prin pași intermediari între ceea ce se conține și ceea ce se obține*. Desigur, individul parcurge mai rapid sau mai lent acest drum, conform ritmului individual de învățare. Particularitățile psihologice individuale, dar mai ales condițiile reale de instruire ale fiecărui individ, influențează viteza învățării [Apud 24, p. 3].

Cercetătorul român V. Bunescu **subliniază importanța factorilor învățării**, respectând modelul de analiză propus de J. Carroll, după cum urmează:

- a) **factorii interni**, care țin de individ: aptitudinea de învățare, capacitatea de a înțelege instruirea, perseverența în instruire;
- b) **factorii externi**, condițiile care țin de comunitatea educativă, în sens larg, timpul obiectiv și subiectiv, disponibilizat de societate, de familie etc. [3, p.13-16].

Conform acestor teorii, există așa numitul impuls declanșat de către profesor, la care urmează o reacție a studentului. Reacția se consolidează și se automatizează, învățarea are loc exclusiv prin imitare (copiere). Conform teoriilor cognitive, **individul, ca deținător al procesului de învățare**, se află în centrul atenției, el percepe informația necesară, o structurează și o prelucrează conștient. Co-respunzător acesteia, individul este un sistem care prelucrează informațiile, participă activ la dezbatere, incluzând deja cunoștințele acumulate, restructurându-le și automatizându-le [15, p. 12-38].

În ceea ce privește raporturile învățare-dezvoltare, J. Piaget susține ideea că învățarea este subordonată dezvoltării. În sensul cel mai larg, învățarea sau cunoașterea lumii exterioare începe într-o utilizare imediată a cunoștințelor. Pe măsură însă ce asimilarea și acomodarea acestora se diferențiază și coordonează activitatea experimentală și de acomodare, cunoștințele se transformă, pătrund în interiorul fenomenelor studiate, iar activitatea de asimilare se îmbogățește și se organizează [13, p. 102].

Activitatea intelectuală, cognitivă în esență, progresează și, pe măsură ce se creează un echilibru între organizarea interioară și experiența subiectului, capătă forme noi de realizare și manifestare în conștiința subiectului.

Dezvoltarea intelectuală este abordată într-o succesiune stadială a evoluției gândirii. Fiecare stadiu are o anumită structură în care nivelul superior îl înglobează pe cel inferior. Progresul, ca o calitate intrinsecă a stadiilor gândirii logice, constituie progresul structurilor mintale, a cunoașterii perceptive și simbolice și al învățării operative, toate acestea analizate într-un continuu proces de diferențiere calitativă.

Conform viziunii lui J. Piaget, învățarea are semnificația unei aplicări a operațiilor dobândite la o mare varietate de fenomene și evenimente. Structura intelectuală trasează limitele pentru posibilele interacțiuni dintre subiect și mediu, limite care afectează ritmul învățării și implicit pe cel al dezvoltării individului.

Considerațiile lui J. Piaget depășesc teoria behaviorismului, concentrându-se preponderent asupra variabilelor interne, ignorate de acesta. Cercetătorul susține că pentru a se produce anumite efecte psihice în procesul cunoașterii subiectului, al înțelegerii, nu sunt suficiente stimulările mediului, ci sunt necesare echilibrările complexe, progresive, între asimilare, acomodare, mijlocite de

reversibilitatea operatorie. Aceasta înseamnă că acceptăm existența unor legi interne ale activității mintale, de ordin implicativ, care justifică formarea noțiunilor, contribuie la integrarea dinamică și definirea sistemului conceptual.

Este bine cunoscut conceptul lui J. S. Bruner cu privire la dezvoltarea și instruirea personalității umane. Savantul susține că învățatul este atât de adânc înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar. Specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare, iar educația, ca invenție a omului, îl face pe cel ce învață să depășească simpla învățare [2, p. 45].

Omul nu poate conta pe un proces întâmplător de învățare. El trebuie condus, dirijat și educat într-un anumit mod. Tocmai aceste funcții le are **teoria instruirii**, concepută ca teorie asupra modului în care dezvoltarea este ajutată pentru a putea controla, prin strategii sistematice de comportament, mediul său și pe cel înconjurător. Acordându-i semnificații mai largi, I. Bruner opinează că dezvoltarea intelectuală ar putea explica sensul învățării umane în diferite trepte ale ontogenezei sale.

Fiecare persoană e o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat în scopul exploatării în mod diferențiat a calităților psiho-individuale. Drept urmare, este necesară dimensionarea atentă a conținuturilor învățării în consens cu posibilitățile psihice.

În procesul dezvoltării științei și practicii didactice se remarcă tendința de a concorda obiectivele instruirii cu potențialitățile, necesitățile și preferințele studenților. Această tendință își găsește reflectare în teoriile legate de conceptul pedagogic – **diferențiere**. Actualmente, diferențierea încadrată în procesul de învățământ reprezintă unul din factorii determinanți ai democratizării și umanizării acestui proces. Ideile cu privire la diferențiere (din latină „differentia” – diferență) ca tratare individuală a studenților în cadrul colectivului grupei le găsim și în lucrarea lui Ian Amos Comenius *Didactica magna*. Marele pedagog vorbea despre necesitatea de a-i învăța pe toți totul, aplicând metode de instruire diferențiată, adaptate la specificul personalității fiecărui student [5, p. 32].

R. Gardner, prin „teoria inteligențelor multiple”, a justificat de ce nu toate persoanele învață în același mod, de ce sunt stiluri de învățare diferite, de ce este nevoie de tratamente instrucționale diferențiate și individualizate [10, p. 31].

Chiar dacă diferențierea a constituit obiectivul numeroaselor cercetări pedagogice, totuși, se remarcă o diversitate a semnificațiilor acordate terminologiei aferente. Unii autori atribuie semnificație identică termenilor *învățământ diferențiat*, *abordare diferențiată*, *diferențierea învățării*, pe când alții fac deosebire între acești termeni.

Învățarea diferențiată se referă la aspectele de organizare și dirijare a învățării, presupune formarea unor grupe de studenți, impune o diferențiere de timp, de complexitate a sarcinii, de formă a învățării. Pe când **abordarea diferențiată** se referă la tehnologia de abordare individuală a studenților prin care se determină nivelul capacităților și potențialităților studenților cu orientare spre dezvoltarea maximă a personalității studentului la diferite etape de învățare, învățarea diferențiată și abordarea diferențiată se completează și condiționează reciproc, deoarece organizarea procesului de predare-învățare la nivelul fiecărei componente se află în dependență reciprocă cu efectul tehnologiei de abordare diferențiată.

S. Stanciu semnaleză unele deosebiri între diferențierea instruirii și instruire diferențiată. Acest cuplu de noțiuni traduce două orientări nicidecum opuse, ci complementare, care guvernează concepția și proiectarea activității de predare-învățare. Diferențierea instruirii este o sarcină a instituției de învățământ, în general a conectorilor de programe, manuale etc. Instruirea diferențiată este însă de competența profesorului practician. Cele două demersuri trebuie să se desfășoare simultan, aflându-se într-un raport de interferență [16, p.116].

Diferențierea instruirii valorifică două perspective de abordare a activității didactice dezvoltate la nivelul evaluării formative:

- **perspectiva comportamentală** centrată asupra performanțelor studenților, evidente până la sfârșitul unei activități concrete, perspectivă care asigură reușita școlară a majorității studenților (aproximativ 91-95%), dacă sunt respectate integral cerințele de proiectare pedagogică proprii modelului de „învățare deplină”;
- **perspectiva cognitivă**, orientată asupra competențelor studenților stimulate pe termen scurt, mediu și lung, prin strategii de instruire, prin *descoperire*, *demonstrație* (rezolvare de probleme) și *problematizare* (rezolvare de situații-problemă) proprii modelelor teoretice de învățare activă [7, p. 216].

În pedagogie, fiind vorba de o influență direct individuală de educație, s-a înțeles de câțva vreme că aceeași metodă nu se potrivește pentru toți, că fiecare student are stilul, natura sa particulară, unică, deosebită de a tuturor semenilor și că numai o metodă adecvată cunoașterii naturii proprii dă rezultate mai bune.

Emil Planchard atribuie conceptului de diferențiere (individualizare) o dublă interpretare: una *vocațională*, „întemeiată, în primul rând, pe funcția pe care fiecare ființă omenească poate, dorește sau trebuie să o exercite în viață”; a doua, *didactică*, care „nu are în vedere direct viitorul și profesiunea, ci prezentul și studentul” [14, p. 101, 216].

Conform *Dicționarului de pedagogie contemporană*, diferențierea în instruire trebuie corelată cu particularitățile indivizilor, condiție *sine qua non* pentru ca „prin educație și instrucție fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze valori materiale și spirituale” [6, p. 135].

Diferențierea studiilor este, deci, un concept complex, a cărui transpunere în practică presupune o intervenție asupra tuturor componentelor sistemului de învățământ: conținut, obiective, mijloace, forme de organizare și evaluare.

În acest context, am constatat că: diferențierea activității de învățare a limbii franceze presupune:

- organizarea adecvată a activității didactice;
- adaptarea metodologiei aplicate și a mijloacelor de învățământ la particularitățile individuale ale studenților;
- individualizarea parțială a conținuturilor noționale prezentate și solicitate studentului;
- tratarea adecvată a unor studenți în desfășurarea orelor.

Mai constatăm, implicit, că procesul de diferențiere este strâns corelat cu procesul de diversificare a studiilor, care constă în procesul de orientare a studenților către domenii corespunzătoare înclinațiilor și aptitudinilor lor, domenii în care pot obține maximum randament.

Diversificarea studiilor este, deci, un aspect corelat cu modul de structurare a sistemului învățământului precum și cu o anumită strategie în ordonarea conținutului învățământului. De asemenea, pentru înțelegerea activității de tratare diferențiată a studenților în procesul de predare-învățare se impune o distincție netă între „individualizarea” învățământului și instruirea „individuală”, în care fiecare student învață izolat de ceilalți.

Spre deosebire de aceasta din urmă, *instruirea „individualizată”* este o acțiune de adaptare a procesului didactic la posibilitățile studentului. *Învățarea individuală* nu este, deci, identică cu *învățământul individualizat*.

Ideea predării individualizate este la fel de veche, ca și predarea în sine, și este înrădăcinată în practicile tradiționale de percepătorat. Aceasta include o terminologie variată, care cuprinde întreaga istorie a învățământului: *individualizare, autonomie, care desfășoară activități independente, pedagogia de descoperire, autoinstruire, învățare de comun acord, sfaturi metodologice, instruire diferențiată, mediere*. Această diversitate de termeni demonstrează interesul constant al unor personalități pentru acest domeniu, care se axează preponderent pe interesul și motivațiile fiecărui student, acordând o deosebită atenție dezvoltării personale, din motive de eficiență.

Analiza teoriilor învățării realizată de I. Neacșu ne-a permis să stabilim că **acestea toate includ sau presupun aspectul învățării diferențiate** [11, p. 281]. Concepția științifică referitoare la tratarea individuală a studenților presupune cunoașterea gradului de evoluție a diferitelor procese psihice, a gradului de dezvoltare, a tipului de inteligență caracteristică fiecărui student, pentru a putea folosi mijloacele adecvate, în scopul dezvoltării acesteia, la nivelul standardelor de performanță.

Penny Ur susține ideea prin care „conceptul de individualizare în educație este deseori identificat cu *autoînvățarea*. Materialele didactice sunt disponibile și studenții aleg cu care să lucreze, organizarea acestor alegeri poate fi monitorizată de profesori sau de studenți, și ei pot lucra singuri sau în grupuri”. Autorul definește acest termen ca o situație în care studenților le este oferită libertatea de a alege *cum* și *cât* trebuie să învețe într-un anumit timp, implicând o supraveghere mai mică din partea profesorului și mai multă responsabilitate, autonomie din partea studentului. Ca forme de organizare putem distinge individualizarea în grupuri omogene și grupuri eterogene, fiecare cu avantajele și dezavantajele lor. Specificitatea acestei categorii de acțiuni constă în adoptarea conți-

nutului și tehnologiei didactice capacităților și posibilităților fiecărui student concomitent cu stimularea dezvoltării tuturor [23, p. 367].

Cunoașterea individualității studentului prin intermediul procesului de învățământ reprezintă o acțiune curentă, care poate fi îndeplinită cu succes în pofida complexității pe care o exprimă. Ca urmare a contactului zilnic, profesorul se găsește la un moment dat în posesia unor imagini sintetice despre studenții săi. În momentul în care se pune problema alcătuirii unei fișe pentru studiul individualității, profesorul trebuie să treacă de la aceste imagini conturate empiric la un studiu sistematic al personalității studenților, prin acțiunea de verificare metodică și completare a informației obținută întâmplător.

G. Mialaret afirmă că, pe fondul unor particularități de vârstă, se manifestă diferite particularități specifice fiecărui individ: „Fiecare student constituie un caz având condițiile sale specifice de viață, experiențele proprii, caracteristicile sale, originalitatea sa”. Orientarea procesului de învățământ în funcție de aceste particularități individuale se exprimă pe plan didactic prin „tratarea individuală a studenților” [20, p. 86].

Procesul educațional din cadrul *Programului European*, planificat și realizat în perspectiva multiplelor inteligențe, condiționează centrarea pe student și individualizarea învățării lui; facilitează interacțiunea cu lumea; asigură și susține succesul în autoafirmare; întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

În cadrul acestui program se realizează **3 aspecte de ordin:**

- **democratic** și **uman** (se asigură șanse egale pentru fiecare student normal dezvoltat în acord cu potențialul său intelectual, fizic și social);
- **psihopedagogic** (se identifică diferențele individuale și se caută metode de tratare diferențiată a studentului);
- **metodic** (profesorii din program, beneficiind de multiple seminare, în cadrul cărora achiziționează noi tehnologii didactice, asigură o adaptare a studenților la procesul educațional) [8, p. 40-45].

Necesitatea tratării diferențiate nu este o inovație. Acum mai bine de un secol, în 1888, la Sorbona, s-a realizat o pledoarie în favoarea educației centrate pe student.

Fiecare om se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice, mai ales psihice, deosebite, particulare, care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale, ce deosebesc, în mod evident, persoanele de altele, cât și existența unor particularități individuale relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile lor de vârstă și individuale.

Ce presupune însă tratarea diferențiată? În lucrările de pedagogie generală tratarea diferențiată este considerată componenta esențială a unor principii didactice sau condiție a realizării lor sau este chiar ridicată la rang de principiu distinct.

Astfel, după Ioan Bontaș, „principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor instructiv – educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui student, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupuri de studenți, în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate” [1].

F. Stoica numește acest principiu, „al diferențierii procesului de instruire”. Acesta presupune ca procesul de predare – învățare să se desfășoare în ritmul de muncă al elevilor printr-o tratare diferențiată, urmărind dezvoltarea la elevi atât a aptitudinilor școlare, cât și a aptitudinilor specifice (tehnice, matematice, sportive, literar-artistice, organizaționale etc.) [17].

În *Dicționarul de termeni pedagogici* tratarea diferențiată este integrată principiului individualizării învățământului [6].

Sporirea eficienței învățământului vizează, în ultimă instanță, integrarea rapidă, ușoară în viața și activitatea socială. O asemenea integrare este rezultatul îmbinării organice și echilibrate a intereselor generale ale societății cu cele personale, astfel încât fiecare individ să se realizeze în activitatea socială – utilă la nivel maxim al posibilităților sale. Ca urmare, pregătirea studenților este privită din ce în ce mai mult nu numai strict din punctul de vedere al necesităților economice, ci din perspectiva amplă a dezvoltării personalității fiecărui student.

E deosebit de important faptul că obiectivul major al educației și instrucției trebuie să fie transformarea individualităților în personalități care să corespundă idealului educativ al societății noastre. Tratarea diferențiată înseamnă, în esență, adaptarea învățământului la particularitățile psihofizice ale studentului, influența instructiv-educativă a acestuia în conformitate cu individualitatea sa, înlesnindu-i pregătirea la nivelul posibilităților și intereselor, creându-i, în ultimă instanță, o ambianță favorabilă în cel mai înalt grad pentru formarea personalității în ansamblu. În acest sens ignorarea trăsăturilor individuale, datorită unei atitudini nivelatoare pedagogice, echivalează cu un „act de miopie educativă”, afirma V. Filipescu și, dimpotrivă, înțelegerea caracteristicilor individului, a reacției lui într-o anumită împrejurare este extrem de importantă pentru a putea prevedea și influența comportarea sa. În viziunea didacticii moderne, tratarea diferențiată este inclusă între modalitățile principale de perfecționare a orei [9].

În acest sens, A. Chircev considera că teza fundamentală care deschide câmp larg de afirmare a tendințelor novatoare ale teoriei pedagogice și practicii educaționale este aceea de a centra întreg sistemul de învățământ pe studentul însuși. Schimbarea amintită include și tratarea diferențiată alături de celelalte modalități (trecerea de la educativ la formativ, reevaluarea relației profesor-student și predare-învățare etc.) [4].

Tratarea diferențiată este pusă în relație de complementaritate cu diversificarea și individualizarea. Aceasta pentru că tratarea diferențiată a studenților reclamă atât grupuri de nivel apropiat, diferite forme și strategii de lucru, cât și adaptarea procesului instructiv-educativ chiar la individualitatea fiecărui student.

Bibliografie:

1. BONTAȘ I., 1994, *Pedagogie*, București, ALL, Educațional SA.
2. BRUNER J. S., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. BUNESCU V., 1997, *Învățarea deplină. Conceptele constitutive: Modelul teoretic al lui J. Carrol* – București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. CHIRCEV A., 1967, *Psihologie pedagogică*. Manual, București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. COMENIUS J. A., 1970, *Didactica magna*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 200 p.
6. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică română.
7. CRISTEA S., 2002, *Pedagogia generală*, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
8. DANDARA O., 2008, *Premise psihopedagogice ale diferențierii și individualizării demersului educațional*. Materialele Conf. șt. Int. Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională. Vol. 2, p. 40-45.
9. FILIPESCU I. P., 1998, *Adopția și protecția copilului aflat în dificultate*, București: Editura All Beck,.
10. GARDNER H., 2004, *Mintea disciplinată*, București: Editura Sigma.
11. NEACȘU I., 1978, *Motivație și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică.
12. NICOLA I., 1996, *Tratat de pedagogie școlară*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
13. PIAGET J., 1972, *Psihologie și pedagogie*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 162 p.
14. PLANCHARD E., 1976, *Introducere în pedagogie*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
15. PEDA V., 1991, *Afectiv și motivațional în optimizarea activității didactice*, Revista de pedagogie, nr. 9, 1991. p. 12-16, 93.
16. STANCIU S., 1969, *Cercetarea pedagogică*, București: Editura pedagogică.
17. STOICA F., 2008, *Diferențiere și individualizare în procesul didactic*. În: Revista învățământului preșcolar, nr. 3-4, p. 99-101.
18. CLAPARÈDE ED., 1931, *L'éducation fonctionnelle*, Genève, Delachaux & Niestlé Edition.
19. DECROLY O., 1929, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, Edition Fabert.
20. MIALARET G., DEBESSE M., 1964, *Traité des sciences pédagogiques (t. II)*. Paris/ Milano.
21. PERRENOUD PH., 1991, *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages*. În: WEISS, J.L.'évaluation: problème de communication. Cousset.

EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN PREȘCOLARITATE: ABORDĂRI CONCEPTUALE ARTISTIC TENDENCIES IN PRESCHOOL EDUCATION: APPROACHES OF CONCEPT

**Viorica Crișciuc, PhD, University lecturer,
Alec Russo Balti State University, Moldova**

Adnotare. Acest articol relevă aspecte conceptuale cu referire la predispozițiile artistice în preșcolaritate la copii. Se prezintă realizarea acestui proces operând cu conceptele renumiților savanți occidentali, ruși și

autohtoni. Una dintre ideile caracteristice gândirii pedagogice a savanților este aceea, că în procesul formării/dezvoltării copilului prin intermediul artei, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor sale de asimilare achiziționate anterior. Pentru integritate în asigurarea realizării la modul practic al unei educații timpurii, metodologia pe care o vom propune se bazează pe o cercetare, o rețea teoretică impunătoare de practici pedagogice încununată de succes ale unor savanți remarcabili din întreaga lume.

Cuvinte-cheie: predispoziții artistice, domeniile artei, competențe muzicale, educație timpurie, mecanismul cunoașterii.

Annotation. The article describes conceptual aspects related to the artistic tendencies in preschool education. The realization of this process is presented by operating with the concepts of the famous occidental, Russian and local scientists. One of the ideas characteristic to the scientists' pedagogical thinking is that in the process of formation/development of the child through arts, the child is submitting the objects and phenomena to his/her previously acquired assimilation schemes. To insure integrity in the practical way of the early education, the methodology we are proposing is based on a research, a significant theoretical network of successful pedagogical practices of word known scientists.

Keywords: artistic tendencies, fields of art, musical skills, early education, the mechanism of knowledge.

Nu există o singură teorie care să cuprindă în totalitate psihopedagogia dezvoltării predispozițiilor artistice la copii în preșcolaritate. Pentru integritate în asigurarea realizării la modul practic al unei educații în preșcolaritate, metodologia pe care o vom propune se bazează pe o cercetare, o rețea teoretică impunătoare de practici pedagogice încununată de succes ale unor savanți remarcabili din întreaga lume.

După adoptarea *Convenției Internaționale privind Drepturile Copilului* în 1989 de către 128 de state, în martie 1990 la Jomtien în Thailanda, a avut loc Conferința mondială „Educație pentru toți”. Declarația de la Jomtien a marcat un moment important pentru educația timpurie întrucât a subliniat ideea că: „Învățarea începe de la naștere. Acest fapt atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie, ce pot fi asigurate prin implicarea corespunzătoare a familiilor, a comunităților și a programelor instituționale” [3, p. 56].

Dezvoltarea copilului în preșcolaritate reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Fiecare copil este unic, iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în luarea deciziilor privind dezvoltarea deplină. Recunoașterea și cunoașterea îndeaproape a unicității lui ne vor ajuta să știm cum să-l ajutăm.

Teoria stadială a dezvoltării copilului în preșcolaritate (J. Piaget), privind impactul învățării prin descoperirea și explorare, constituie baza educației în copilăria timpurie. Remarcăm următoarele trăsături specifice educației copilului în preșcolaritate [4, p. 233]:

Dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive;

Consecutivitatea acestora este universală, generală, iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul, precum și în funcție de cultură și mediu;

Stadiile semnificative în procesul de învățare și formare a personalității copilul sunt:

- a) stadiul inteligenței senzomotorii, cuprins între 0 și 2 ani;
- b) stadiul gândirii preoperaționale, cuprins între 2 și 6 ani;
- c) stadiul operațiilor concrete, cuprins între 6 și 11 ani;
- d) de la 11 ani intervine stadiul operațiilor formale.

În procesul evoluției fazelor/etapelor/stadiilor de dezvoltare prin intermediul artelor, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor sale de asimilare: „a aplica” (inteligenta senzomotorie); a clasifica (operații logice), a tacta, țopăi (operații numerice); a relaționa fenomenele (explicații cauzate). Dobândind aceste operații în mod stadial, copilul este capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene, obiecte, cu mențiunea că ele pot fi cucerite doar printr-o activitate de joc [1, p. 91].

Ținând cont de evoluția intereselor, identificăm stadiul de achiziție și experimentare (etapa formării intereselor perceptive, etapa intereselor glosice, etapa intereselor care activează intelectul, etapa intereselor speciale), stadiul de producție unde diferite interese se subordonează unui interes superior determinat de idealul de viață și trebuință a copilului.

Copilul interacționează cu forțele externe mai degrabă activ, decât pasiv: el desfășoară o activitate extrem de intensă, în timp ce se străduiește să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor. Organizarea mediului educațional-artistice al copilului parcurge niște etape [6, p. 34]:

- 1) Formarea copilului are loc pe etape, care diferă prin calitatea judecării copiilor, modul în care acționează și învață aceștia despre lumea din jurul lor;
- 2) Formarea este primordială *senzorială* și apoi de *explorare*, bazându-se pe aici și acum;
- 3) Structurile mintale, inclusiv cea interpersonală, se formează prin interacțiunea copilului cu mediul.

Sunt semnificative unele idei (Erik Erikson) din teoria dezvoltării psihosociale și complete de teoria dezvoltării cognitive din care enumerăm următoarele exigențe:

- 1) Dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii de educație și cel socio-cultural;
- 2) Pe parcursul vieții se traversează opt stadii polare, reflectate prin teza: potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței;
- 3) Fiecare stadiu este sensibil pentru acumularea unor anumite calități [2, p. 67].

Stadiile/fazele formării copilului în preșcolaritate urmează într-o anumită consecutivitate și au o anumită structură. Fiecare stadiu poate decurge pozitiv sau negativ, ce marchează dezvoltarea ulterioară a personalității: În primul an de viață există relația bipolară de caracteristici: încredere – neîncredere, ce generează încrederea în adulți; De la 1 la 3 ani se manifestă dihotomia: autonomie/emanipare – dependență/îndoială, ce generează autocontrolul; Între 4 și 5 ani – dihotomia constituirea dorinței de a afla ce fel de persoană va fi – sentimentul vinovăției, ce generează sentimentul de responsabilitate; Între 6 și 11 ani – dihotomia: constituirea inițiativei – sentimentul de inferioritate generează sentimentul competenței; Între 12 și 18 ani acționează dihotomia: conștientizarea identității Eu-lui – confuzia rolurilor, iar ca produs pozitiv – fidelitate și loialitate [5, p. 90].

Dezvoltarea armonioasă a predispozițiilor native ale copiilor, poate fi asigurată de ideea că la baza formării copilului în preșcolaritate stă natura specifică a individului formată din patru categorii de forțe (I.H. Pestalozzi): Intelectuale; Morale; Artistice; Fizice [2, p. 122].

Predispozițiile artistice sunt stări ale sufletului sau corpului care ne predispun la ceva: copilul desenează, cântă, dansează, recită etc. Deci sunt un complex de particularități anatomo-fiziologice în-născute, care formate/dezvoltate/educate pot da naștere unei aptitudini, chiar a unui talent. Toți copiii au sensibilitate deosebită sau receptivitate față de un domeniu sau altul. Fiecare copil are în-născut înclinații pentru ceva, sau premise favorabile, înclinații, sensibilitate față de anumite domenii [4, p. 65]. Este greu de stabilit cu precizie ce datorăm ereditării și ce datorăm dezvoltării/formării. Este cunoscut faptul că **aptitudinile artistice** depind, în bună măsură, de predispozițiile copilului, deci de factorul nativ, ereditar, dar și aici performanța se obține prin antrenament asiduă – de la ușor la greu și la mai greu, prin efort. La dezvoltarea aptitudinilor contribuie și inteligența care poate fi definită ca principala aptitudine generală, manifestându-se cu pregnanță în cazul copiilor dotați, indiferent de domeniul artistic la care are predispoziții [9, p. 74].

De o reală însemnătate este implicarea părinților, a educatorilor, bunelor în dezvoltarea aptitudinilor copiilor. În general, părinții manifestă bunăvoință și interes în sprijinirea copiilor, să le dezvolte aptitudinile de la vârste mai mici – perioadele antepreșcolară, preșcolară și școlară mică. Le oferă jucării diverse (muzicale, de dezvoltare, de creativitate), observă care dintre acestea îi atrag mai mult pe copii și vin în continuare în întâmpinarea dorințelor lor. Îi iau pe copii la spectacole adecvate, la expoziții, la alte manifestări culturale și sportive, îi înscriu la diferite activități. Până la vârsta școlară, multe jucării, jocuri și activități diverse vor fi, rând pe rând, abandonate, copiii rămânând interesați numai de acelea pentru care au o atracție deosebită și simt predispoziții. Unii copii încep să se afirme într-unul din domeniile artei. Nu întâmplător, astfel de înclinații se datorează acelor educatori de la grădinițe și din primele clase primare care pun mult suflet în dezvoltarea/formarea la copii a elementelor din domeniile de referință. Odată aptitudinile copiilor descoperite și formate, se va merge, în mod firesc, spre dezvoltarea lor prin mijloacele pe care grădinița/școala și societatea le pun la dispoziție [1, p. 211].

Este cert faptul că mulți dintre părinți/bunei/educatori care, la etapa preșcolară fac considerabile eforturi pentru descoperirea și educarea predispozițiilor artistice la copii, conturează căi de alegere în viitor a unei profesii, opțiuni spre deschideri vocaționale, dar și spre căi de autocunoaștere.

Care sunt predispozițiile unui copil? În linii mari putem deosebi predispoziții spre un anumit domeniu. Predispozițiile pot fi categorisite în cinci domenii fundamentale:

- Predispoziții specifice domeniul *Literar-artistic*;
- Predispoziții specifice *Domeniul Coregrafic* (mișcări muzical-ritmice, dansul);
- Predispoziții specifice *Domeniul Muzical*;
- Predispoziții specifice *Domeniul Teatral*;
- Predispoziții specifice *Domeniul plastic* (desen, pictură, educație tehnologică).

Predispozițiile artistice se manifestă și se formează doar în activitățile corespunzătoare. *Predispozițiile sunt innăscute, pe baza cărora se formează/dezvoltă aptitudinile. Este necesar de a descoperi de timpuriu predispozițiile copilului pentru a-i forma direcționat aptitudinile respective* [8, p. 34].

Predispozițiile artistice în dezvoltarea/formarea copilului în preșcolaritate.

- *Predispoziții „tehnice”* care țin de orientarea formală a artistului (în muzică – diferențierea timbrului, ritmului etc.; în pictură – diferențierea culorilor, în dans – depistarea caracterului);
- *Predispoziții „specifice”* care țin de orientarea în sfera de conținut, sfera interioară (reacția emoțională la sunarea unei lucrări, imaginație specifică la privirea unui desen, mișcări muzical-ritmice, de dans în timpul activităților ce țin de domeniul coregrafic).

Predispozițiile artistice pot fi corelate cu anumite stări comportamentale, cercetând tipuri de comportamente în care copiii prelucrează și asimilează informația, psihologul Howard Gardner a identificat câteva moduri de asimilare/învățare, numite **inteligente multiple**: socială (interpersonală), spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială. Fiecare tip are la bază o structură neurologică care își are propriul curs de dezvoltare [4, p. 49].

Fiecare copil este diferit, de aceea nu orice situație educativă produce un impact favorabil, de aceea pentru organizarea procesului educațional planificat trebuie să ne raportăm la perspectiva multiplelor inteligente (H. Gardner) care: condiționează centrarea pe copil și individualizarea; facilitează interacțiunea cu lumea; asigură și susține succesul în autoexprimare; întărește imaginea de sine și sentimentul de competență [9, p. 66].

Relația predispozițiilor artistice cu inteligentele multiple este una de reciprocitate. Fiecare copil are o inteligență predominantă. Conform teoriei inteligențelor multiple există o diversitate de abordări intrinseci și talente pe care un copil le folosește pentru a percepe, înțelege și a-și forma o imagine asupra lumii, respectiv are nevoie de mai multe tipuri diferite de inteligență. Așadar, fiecare copil are o inteligență diferită sau diferite combinații ale acestora, care îi influențează modul de a învăța. Există opt categorii de bază ale inteligenței, fiecare persoană dobândind noi informații și deprinderi ce au la bază o combinație unică formată din: talentul lingvistic cu deprinderile verbale, cum ar fi vorbirea și scrierea; talentul logico-matematic, cu numere și modele logice; talentul spațial cu deprinderi vizuale, cum ar fi desenatul sau artele vizuale; talentul cinestetic corporal cu deprinderi corporale, cum ar fi atletismul sau dansul; talentul muzical cu deprinderi muzicale; talentul naturalist ce vizează animalele și mediul înconjurător, inclusiv plantele și grădinăritul; înțelegerea unic-interpersonală și empatia către ceilalți; cunoașterea sinelui unic-intrapersonală [6, p. 211].

Bibliografie:

1. BOLBOCEANU A., VRÎNCEANU M., 1996, *Ghid psihologic. Preșcolarul*, Chișinău: Editura Lumina.
2. *Curriculum preșcolar, educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, 2000, Chișinău.
3. *Curriculum preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, 2004, Chișinău 2004, Ediția II-a, Coordonatori: S. Cemortan, E. Marin, E. Musteață, A. Usatiuc.
4. GAGIM I., 2007, *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura ARC.
5. *Ghidul educatorului. Educație timpurie individualizată.*, 1999, Colectiv de autori: E. Vărășmaș, O. Guranda, S. Râjicov, M. Vrânceanu, L. Lăzărescu-Spetețchi, consultant științific V. Guțu, Chișinău: Editura Cartier.
6. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*, 2013, Ministerul Educației și Tinereții al Republicii Moldova, UNICEF, Chișinău: Editura „Elan Poligraf”.
7. *Ghid metodologic. Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale*, 2013, coordonatori T. Heghibeda-Tverdohleb, D. Ștefanț, Chișinău 2013, Tipografia: Sirius.
8. GLAVA A., GLAVA C., 2002, *Introducere în pedagogia preșcolară*, Cluj-Napoca: Editura Dacia.
9. HARROW A. J., 1975, *Taxonomy of the Psihomotor Domain*, Montreal: Educo-inter.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У КИТАЇ

FEATURES METHODOICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC FOR THE SINGERS STUDENT LEARNING IN CHINA

Tang Zeming, PhD student of the Art institute of National
Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

Abstract. The article reveals specific features of methodical preparation of future teachers of music for the singers student learning in China. Disclosed various forms of vocal and choral music in China, which allow future music teachers work effectively with students. Outlined methods to enhance student interest in this type of activity, singled means creative work with the students.

Keywords: methodical training, future teachers of music, singers teaching students in China, forms of vocal and choral music.

Анотація. У статті розкриті специфічні особливості методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацького навчання учнів у Китаї. Розкриті різноманітні форми вокально-хорового музикування в Китаї, які дозволяють майбутньому вчителю музики плідно працювати з учнями. Окреслено методи активізації інтересу учнів до цього типу діяльності, виокремлено засоби творчої роботи з учнями.

Ключові слова: методична підготовка, майбутні вчителі музики, співацьке навчання учнів у Китаї, форми вокально-хорового музикування.

Новое тысячелетие ознаменовало собой глобализацию культурно-образовательных процессов и создание стратегии динамичного развития мирового сообщества направленное на восстановление, обмен и трансформацию национальных образовательных концепций, системного взаимодействия между определенными культурами, а также заимствования опыта подготовки будущих учителей в высшей педагогической школе художественного образования к пропагандированию лучших национальных традиций, присущих определенному этносу и его интернационализации. С этой позиции вокально-хоровое музицирование в Китае имеет интересные формы, отличные от других цивилизаций традиции, поэтому сегодня уделяется большое внимание разным певческим формам, активизировался интерес к такому типу творческой деятельности. Поэтому вокальная подготовка будущих учителей музыки требует особого внимания и разработки путей оптимизации этого вида педагогической деятельности.

Вокальная воспитание в Китае является одной из основополагающих форм музыкального развития, начиная от дошкольного образования, школьных музыкальных занятий, заканчивая профессиональной подготовкой специалистов. Игра на инструменте не всегда является доступной, а владение голосом, пение в хоре учитель может организовать без особых организационных затрат. Однако целью должно стать не только обучение учеников пению, правильной интонации, и как следствие, – заучиванию произведений. Эстетическая сторона процесса обучения должна быть всегда на первом плане, так как ученики должны знать об истинной цели – художественном результате своей вокальной (хоровой или ансамблевой) деятельности, о том, что они являются частью культуры своего общества. Многовековая история китайской культуры хранит традиции в своем первоизданном виде, и на современном этапе важно, чтобы молодое поколение стало продолжением и частью своей древнейшей культуры. Вокальное музицирование в Китае имеет интересные формы, отличные от других цивилизаций традиции, поэтому сегодня уделяется большое внимание разным певческим формам, активизировался интерес к такому типу творческой деятельности.

В последнее десятилетие государственная образовательная программа КНР учитывает растущую потребность в первоклассных специалистах, китайская молодежь получает образование во многих странах Европы, в том числе и в Украине, перенимая в известном объеме местные традиции с целью в дальнейшем интегрировать свои знания и умения, полученные в другой стране в системе китайского музыкального образования. Нужно сказать, что заимствованный опыт дает интересные результаты непосредственно в работе специалистов, возвращающихся в себе на родину. Поэтому *певческая подготовка* учителей музыки требует особого внимания и предельно серьезного отношения, как студентов, так и преподавателей.

Проблема методической подготовки будущего учителя музыки в процессе певческого обучения приобретает особенную актуальность на современном этапе вхождения Китая в европейское образовательное пространство по всем направлениям Болонского процесса. Эта проблема актуализируется в связи с реальным состоянием культурного развития молодежи, которая находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку постоянно испытывает влияние новых ценностей, разнообразных культурных форм, стилей и направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией культурных норм и готового научного знания. Ее назначение заключается в воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, отличать культуру от псевдокультуры и на основе этого приобретать собственную систему общечеловеческих и художественно-эстетических ценностей.

Вопросы интегративной системы взаимодействующих и взаимодополняющих пластов и уровней, оперирующих духовным содержанием и моральными личностными ценностями рассматривали В. Библер, М. Каган, М. Киященко, О. Семашко, А. Флиер и др.), культурологические аспекты подготовки будущих учителей в цикле художественно-эстетических дисциплин раскрывали Г.Васянович, Б.Вульф, В.Дряпка, Д.Кабалевский, Л.Кондрацкая, Л.Масол, Н.Миропольская, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовский, О.Рудницкая, О.Шевнюк, Г.Шевченко, О.Шолохова и др.). Методические основы певческого воспитания будущих учителей музыки исследовали: А.Болгарский, П.Ковалик, А.Козырь, Л.Куненко, Т.Левшенко, П.Николаенко, И.Парфентьева и другие.

Для осмысления особенностей певческой подготовки в Китае необходимо обобщить работы китайских ученых (Ван Цзяньшу, Ван Лей, Вей Лимин, Линь Е, Линь Хай, Ма Цзюнь, Чжай Хуань, Цзинь Нань, Ян Хун Нань и др.) и ознакомиться с культурными особенностями этой страны. Следует подчеркнуть, что Китай – страна древней цивилизации: на его территории обнаружены остатки первобытной культуры времен раннего палеолита и бронзового века. Первобытнообщинный строй существовал здесь долго – когда в XIV в. до н.э. сформировалось первое рабовладельческое государство Инь. Именно в иньскую эпоху зародилась культура, которая дала начало китайской цивилизации во всей ее специфике и значимости. В это время был составлен в основных чертах месячный календарь и изобретено письмо – прародитель современной иероглифической каллиграфии. Последующее развитие культуры происходило в первых централизованных империях – династии Цинь (221–207 гг. до н. э.) и династии Хань (206 г. до н.э. – 220 г. н. э.).

В духовной культуре Древнего Китая важное место занимал феномен будничного сознания, известный в истории как «китайские церемонии». Это сурово фиксированные стереотипы этико-ритуальных норм поведения и мышления, которые складывались на основании соблюдения культа древности. Гипертрофия этих этико-ритуальных принципов в конечном итоге привела к тому, что они заменили религиозно-мифологическое восприятие мира. А демифологизация и в известной степени десакрализация этики и ритуала повлекли за собой формирование уникальности китайца как представителя культуры. В первую очередь место культа богов занял культ реальных клановых и семейных предков. С другой стороны, те боги, которые остались в почете, избавились от наименьшего очеловечивания и стали холодными, абстрактными божествами-символами, как, например, Небо, Поднебесная, Дао и тому подобное. Эти понятия не имеют аналогий в других древних культурах, потому что, например, китайское Небо – не какой-то бог, а высшая всеобщность, холодная, суровая, абсолютно безразличная к человеку. Большой Дао – это всеобъемлющий, всеобщий Закон и Абсолют, бесформенный и безымянный, невиданный и неслыханный, недоступный органам чувств человека, но всемогущий творец мира. Познать Дао, понять его своим умом, попробовать слиться с ним – вот главные принципы и конечная цель древнего китайца. Ярче всего эта концепция объяснения мира воплощена в философских системах конфуцианства и даосизма [2, 111].

Китайская древняя культура своими истоками достигает середины II тыс. до н.э. Ее своеобразие, необыкновенность заключается в уровне будничного сознания, которое уже давно получило название «китайские церемонии» – этико-ритуальные принципы с соответствующими

щими им нормами поведения. Этика и ритуал были лишены мифологического и, в известной мере, сакрального (потайного) и священного содержания. Словом, мифология и религия уступали этико-ритуальным нормам. Этот процесс нашел свое самое полное отображение и завершение в учении Конфуция (551-479 гг. до н.э.), которое в II ст. до н.э. было канонизировано и заложено в основание официальной идеологии феодального Китая.

В китайском искусстве особенное место занимают каллиграфия, поэзия и особенно живопись – гохуа – роспись водяными красками на шелке или бумажных свитках. Иероглифическая кодовая система давала возможность с помощью этих трех видов искусства отображать жизнь человека в самых сокровенных движениях его души, наиболее полно воспроизводить ее стремление к слиянию искусства с искусством жизни. Музыкальное искусство Китая представлено одной из самых древних в мире книг (сборник «Книга песен» датируется XI – VI вв. до н. э.).

Песенное творчество Китая самым тесным образом связано с танцами, мимикой, природными явлениями. Так в китайском лунном календаре месяц февраль — это и время пробуждения природы, и начало нового годового цикла, и, одновременно, череда народных праздников, посвященных включению человека в общезначимый ритм социальной жизни. Конечно, подобное совпадение общегосударственных мероприятий с естественными процессами не могло проходить в безмолвии, без соответствующего звукового, музыкального сопровождения, без ритуальных песен и плясок, без исполнения традиционных мелодий. Уже тесное переплетение в одном смысловом узле идеи звучания голоса природы и его отражения в ритуальном пении, показывает неотделимость музыки (юэ) в Китае от ритуала (ли). Поэтому музыкальная культура Китая неразрывно связана с образованной средой китайцев, их цивилизации [1, 205].

Согласно конфуцианским взглядам, бином ритуал-музыка (ли-юэ) выступает в качестве важнейшего средства, с помощью которого удастся утвердить и сохранить иерархический строй в обществе, четко различающем позиции господства и подчинения, представленных фигурами правителя и подданного, отца и сына, мужа и жены, старшего и младшего братьев, друзей разного возраста. Музыка также считается средством воспитания благородных нравов: конфуцианцы считали, что в идеале высокая музыкальная культура могла бы быть достаточной для поддержания в обществе должного порядка (на этом основании в теории они были противниками писаных законов – уголовного кодекса, который, во всяком случае, не должен был распространяться на высшие классы). Такое внимание к музыке как к средству воздействия на общественные нравы, несомненно, вело и к раннему развитию музыкальной теории и практики. В первом случае речь шла о построении «правильного» (темперированного) звукоряда или теории звуковысотной системы (люй), во втором – о практическом создании музыкальных орудий, инструментов (юэци) для исполнения «правильных» (древних ритуальных, гу юэ) мелодий, в первую очередь во время дворцовых обрядов.

Подлинные образцы древних музыкальных произведений, ввиду отсутствия общепринятой системы нотной записи, не сохранились (хотя попытки из реконструкции на основании сохранившихся нот предпринимаются постоянно), однако известны названия и тексты множества песенных фрагментов, крупнейшим собранием которых считается «Книга песен» (Ши цзин). Сохранились также подлинные древние музыкальные инструменты, среди которых особую ценность представляют подборки бронзовых колоколов (бянь чжун).

В более позднюю эпоху, особенно начиная с эпохи Хань, в Китае появилось, наряду с традиционными гусями (цинъ), шипковые инструменты типа лютни (пипа). Что касается состава оркестра, который известен, в частности, по многочисленным глиняным изображениям музыкантов и танцоров в ханьских погребениях, а также по найденным там же инструментам, то он оставался на протяжении веков в основном неизменным. В его состав входили колокола (чжун), барабаны (гу), литофоны (цин), струнные (цинъ, сэ) и духовые (шэн, ди) инструменты. В ханьскую эпоху, по преданию, при императорском дворе действовало учреждение, называемое «Музыкальная палата» (Юэ фу), в функции которого входили собиране и хранение образцов народного песенного творчества.

Музыкальный театр возник несколько позже, его прототипом можно считать созданную танским императором Сюань-цзуном (прав.713-755) профессиональную труппу певцов и танцоров «Грушевый сад» (Ли юань). Что же касается единственного регулятора отношений в обществе – ли-ритуала, то его этимологическое значение непосредственно связано с жертвоприношениями, особенно с манипуляциями с ритуальными сосудами. Под влиянием конфуцианства ли-ритуал начинает пониматься как освященная традицией форма символического поведения, как признак сословия служивых (жу) в целом и каждого его члена (ши) в отдельности. В китайской культуре благородный человек (цзюньцзы) начинает восприниматься как носитель таких качеств, как «человечность» (жэнь), «верность должному» (и), «разумность-рациональность» (чжи), «надежность-правдивость» (синь) и «учтивость-воспитанность» (ли), то есть способность во всем следовать ритуалу, причем на практике акцент многими делается именно на этом последнем качестве.

Универсальность применимости ритуальных форм поведения приводит к регламентации всех сторон жизни, и особенно «обрядов жизненного цикла», связанных с рождением, наречением имени, совершеннолетием, браком и смертью. Все это фиксируется в соответствующих текстах, наиболее известными из которых становятся «Книга обрядов» (Ли цзи), «Чжоуские обряды» (Чжоу ли) и «Образцовые церемонии и правила благопристойности» (И ли). В 1750 году было издано «Полное исследование по пяти категориям ли-ритуала» (У ли тун као) в ста томах, посвященных жертвоприношениям, придворным празднествам и приемам, военным уставам и траурным обрядам. Во многом благодаря этому литературному выражению нормативных регуляторов поведения, которые в других обществах столь тщательно не фиксировались, утвердился известный европейский стереотип «китайских церемоний».

Китайский музыкальный театр (опера) объединяет в себе элементы музыки, пения, диалога, танца, акробатики и упражнений военного искусства с мастерски написанным текстом и техникой воплощения [3, 192]. Исполнители должны строго следовать традиционным требованиям. Действие в китайской опере не ограничено ни во времени, ни в пространстве; широко используются условности, активно применяются символика. Если какие-либо повседневные реалии не могут быть представлены на сцене прямо, они воспроизводятся символически. Так, специальными движениями изображается вход или выход из дома, подъем или спуск по лестнице, переправа через реку и другие. Круги по сцене с плетью в руке означают скачку верхом; езда в экипаже представляется статистами, которые держат по обе стороны от актера флажки с изображениями колес; хождение по кругу символизирует долгое путешествие; если на сцене, лишенной декораций, актер держит весло или лопатку к приседает, имитируя большое напряжение, это означает, что он плывет в лодке. Обстановка, в которой проходит действие спектакля, изображается исключительно движениями актера. Причем эффект достигается даже более сильный, чем при наличии декораций и реквизита.

Оперное искусство Китая развивалось на основе традиционного театра и западной оперы, поэтому оно отличалось не только от традиционного китайского театра, но и от западной оперы. В начале 20-го века в Китае набирало силу и влияние новое культурное движение за западную демократию и научное мировоззрение. Именно в этот момент китайский музыкант по имени Ли Цзинь-цзян попытался предложить для воспитания детей в начальной и средней школах песенно-танцевальные спектакли. Он начинает отбирать популярные отечественные и зарубежные песни, писать стихи, подражая древнему поэтическому жанру с цы, и в итоге создает новую музыкально-театрализованную форму, неизвестную ранее в Китае, которое и становится первообразом китайской оперы. После этого предпринимались многочисленные попытки в китайском музыкальном мире содействовать развитию и существованию оперы: китайские музыканты либо слепо подражали западной опере, либо следовали пути синтеза ее с национальным театром. Более того, сопоставляя между собой западную оперу и народные песни они создали некое синтетическое драматическое произведение. В этот период китайская музыкальная драма пользовалась широчайшей популярностью как в городе, так и в деревне. Один зарубежный драматург, побывавший в Китае, сказал своим китайским коллегам, что он не знает другой страны, кроме Китая, где так была

широко популярна опера. Чтобы полнее удовлетворить потребности нового поколения любителей оперы, китайские композиторы, помимо продолжения традиции создания чисто китайских оперных спектаклей, имевших место в начале 60-х годов, стали, прилагая творческие усилия, создавать художественные произведения, используя для этого популярные музыкально-развлекательные песенные композиции и музыкально-сценические постановки. В итоге оказалось, что эти оперные спектакли не оказали большего влияния на общественность страны, а наоборот, количество любителей оперного искусства, смотревших китайские музыкальные драмы, становилось меньше числа людей, смотревших европейские оперные драмы. Тем не менее, те китайские музыканты, которые продолжали заниматься китайским оперным искусством, по-прежнему прилагают все силы во имя его дальнейшего процветания.

Проведенный исторический экскурс позволил выделить основные формы певческой работы учителей музыки с учащимися. Они заключаются, прежде всего в глубоком ознакомлении учащихся с народным певческим искусством Китая (в основном, это одностольные народные песни), народные музыкальные игры, театрализация некоторых сцен из доступных ученикам музыкальных оперных спектаклей (что требует от них наличия музыкального опыта и развитых творческих способностей), сольное и хоровое пение. Подготовка будущих учителей музыки к таким сложным и многообразным видам работы требует от них глубоких знаний национальных певческих традиций, развитых вокально-творческих артистических способностей, умения творчески организовать музыкальную деятельность учащихся.

В *заключении* следует отметить, что особенностями подготовки будущих учителей музыки к развитию песенного искусства учащихся Китая является мастерское владение певческим голосом, педагогической импровизацией, сущность которой заключается в искусном сочетании разных видов вокальной исполнительской работы, мобильности и экспромта, умение решать конкретные задания, не выпуская из поля зрения весь комплекс учебно-методических проблем, постоянное самоусовершенствование в процессе профессионального вокального и педагогического образования.

Литература:

1. БАЙ ШАОЖУН, 2011, *Из истории развития вокального искусства* В: Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки, №20 (231), Луганськ: ЛНУ, 2011, Частина III, с. 203-207.
2. КАЛАШНИК (Mei) Л., 2004, *Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання*: наукова монографія, Запоріжжя: Поліграф.
3. ЦЗІНЬ НАНЬ, 2009, *Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України, Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти*, Чернівці.

3. ARTE/ARTS

ETNO-JAZZ ÎN ROMÂNIA ROMANIAN ETHNO-JAZZ

Mihaela Gârlea, PhD of Art, George Enescu
University of Arts from Iași, Romania

Rezumat. Lucrarea prezintă unul dintre cele mai importante stiluri din jazzul românesc și anume etno-jazzul pe care l-am numit componentă definitorie a jazzului vocal și instrumental, deoarece este forma de gândire muzicală prin care mulți muzicieni români au ales să se exprime în curentul numit jazz. Trăsăturile stilistice ale acestei forme de prelucrare a materialului sonor au fost subliniate cu exemple și reprezentanți marcând inovațiile și sursele de inspirație în diferite prelucrări. Analiza structurală și interpretativă a unor creații reper în istoria jazzului românesc a scos la lumină caracteristici de limbaj, mijloace de expresie muzicală, modalități de prelucrare a unor teme, dar mai ales trăsături ce țin de vocalitate prin prisma acestor puncte de interes.

Cuvinte-cheie: etno-jazz, jaz vocal, jazz instrumental, gândire muzicală, trăsături stilistice, material sonor, limbaj, mijloace de expresie muzicală, vocalitate.

Abstract. This research presents one of the most important romanian jazz styles namely ethno-jazz which we called a defining component of the vocal and instrumental jazz because it is the musical thinking shape by means of which many Romanian musicians chose to express themselves in the trend called jazz. The stylistic traits of this shape to process the sonorous material were emphasised by examples and representatives marking the innovations and the inspiration sources in different processings. The structural and interpretative analysis of the reference creations in the history of the Romanian jazz brought to light language characteristics, musical expression means, modalities to process some themes but especially features that are related to vocality by the prism of these interest points.

Keywords: ethno-jazz, vocal jazz, jazz, musical thinking, stylistic traits, sonorous material, language characteristics, musical expression means, vocality.

În timp ce pe continentul american își făcea loc tot mai mult *bluesul clasic* (formă muzicală de tipul AAB, 12 măsuri în patru timpi, cu armonii alcătuite din acorduri fundamentale de tonică, subdominantă și dominantă, vezi Mihai Berindei, *Dicționar de jazz*, pag. 37, reprezentat în special de muzicieni aparținând stilului *Chicago* al anilor '20 prin cântărețele Bessie Smith, Ethel Waters, Ma Rainey, cornetistul Bix Beiderbecke, trompetistul Louis Armstrong, bateristul Gene Krupa etc. și către anii '40 în stilurile *swing* și *be-bop* reprezentate de Billie Holiday, Sarah Vaughan sau Ella Fitzgerald, pianistul Teddy Wilson, saxofonistul Lester Young, saxofonistul Charlie Parker, trompetistul Fats Navarro și alții), perioadă în care rolul solistului improvizator devine din ce în ce mai important, în Europa, fenomenul jazz se manifesta în special în Franța prin maniera componistică și improvizatorică a muzicienilor americani de jazz care vin la Paris să cânte în nou înființatele cluburi sau localuri de jazz (Giuseppe Venuti, vioară, Edie Lang, chitară, Adrian Francis Rollini, multi-instrumentist și alții), aducând cu ei un limbaj muzical nou, caracterizat fie de improvizații colective și aranjamente în formă primară (Mihai Berindei, op.cit., pag. 55), fie de improvizații individuale, orchestrații scrise, piese de lungă durată (uneori până la o oră), interacțiuni ritmice între secțiunile orchestrei și solistul improvizator etc. Apar primii muzicieni francezi valoroși precum Django Reinhardt (Mihai Berindei, op.cit., pag. 220), un „virtuoz al ghitarei neamplificate, degajând un *swing* irezistibil, creator al unui stil original de improvizație, de o mare bogăție melodică și ritmică” (Mihai Berindei, op. cit., pag. 221), violonistul Stéphane Grappelli „părintele violoniștilor de jazz” (conform http://en.wikipedia.org/wiki/St%C3%A9phane_Grappelli), dirijorul și saxofonistul Ray Ventura și alții. Olanda, Germania Federală, fosta Iugoslavie, Polonia, Cehoslovacia sunt țări care, după Cel de-al Doilea Război Mondial, au marcat însemnate contribuții „la dezvoltarea unui fenomen jazzistic original” (Alex Vasiliu, *Creația lui Richard Oschanitzky. Trăsături stilistice*, pag. 25).

După Primul Război Mondial, România Mare a traversat o perioadă efervescentă de maximă afirmare în raport cu tendințele culturale europene, chiar universale (apariția Institutului social român, Constituția de la 1923 ce includea România Mare în civilizația europeană, redefinirea conceptelor politice, economice și sociale etc.), anii '20-'40 fiind considerați așa-numita „epocă de aur a culturii române” (conform <http://ro.scribd.com/doc/46208525/Cultura-Romaneasca-in-Sec-XX>). Păstrând filonul național, la care au adăugat elemente de cultură de sorginte europeană, renumiți artiști și oameni

de știință români au reușit să se alătore în pleiada personalităților despre care se vorbește astăzi în toată lumea: scriitori ce au încropit în creațiile lor uneori adevărate lecții de estetică muzicală (dacă ne uităm cel puțin la unele titluri sugestive), precum Lucian Blaga (*Cântecul focului*, postum, *Ce aude unicornul?*, postum, *Hronicul și cântecul vârstelor*, 1965), Ion Minulescu (*Romașe pentru mai târziu*, 1908, *Cântec de leagăn – De vorbă cu mine însumi*, 1913, *Cântec mediocru – Strofe pentru fapte diverse*, 1930), Ion Barbu (*Ritmuri pentru nunțile necesare*, 1924, conform cu Ioana Pârvulescu și Valentina Sandru Dediu, *Literatura și muzica. Note de curs*, pag. 48), Mircea Eliade, Eugen Lovinescu, academicianul Nicolae Iorga (conform cu Cătălina Constantinovici, *Privire istorică asupra inserției muzicii de divertisment în creația academică*, lucrare de doctorat, pag. 159 și Zoe Dumitrescu-Buşulenga, *Nicolae Iorga și lupta pentru impunerea valorilor muzicale românești. În volumul Muzica și literatura: Vol. I: Scriitori români*, pag. 275-290), pictorii Nicolae Tonitza, Theodor Pallady (*Natura moartă cu vioară și partitură*, 1940), Lucian Grigorescu, sculptorul Constantin Brâncuși, cercetătorii Victor Babeș, Grigore T. Popa, Constantin Parhon, muzicienii George Enescu, Mihail Jora, Dinu Lipatti, Paul Constantinescu și alții.

Între anii '20-40', dar și mai târziu, muzică „ușoară” românească avea puternice influențe occidentale, mai ales cele provenite din muzica americană. Ritmurile de *tango* (dans și gen muzical apărut în Argentina în jurul anului 1900; în România compozitori precum Ion Vasilescu, Petre Andreescu ș.a. au compus romașe-tango) și de jazz se auzeau în Micul Paris seară de seară, iar voci precum Alfred Pagoni-Fredon, Marin Teodorescu Zavaidoc, Gheorghe Ionescu Gion, Măia Braia, Ionel Fernic (Nina-Rumba), Luigi Ionescu, Nicolae Nișescu, Jean Moscopol, Titi Botez, Cristian Vasile, Sergiu Malagamba (*Rumba, rumba*, pentru voce și pian) ș.a. încântau publicul cu interpretări care „vorbesc” și astăzi. *Foxtrotul* (dans apărut în 1914 în America ce este caracterizat de un ritm sinco-pat, mișcări contrastante realizate de perechi) și *charlestonul* (dans provenit din folclorul negrilor, caracterizat prin flexarea rapidă și sincronizată a picioarelor) cântate cu instrumente precum contrabas, *banjo*, *slide guitar* (tehnică specială de interpretare chitaristică ce se caracterizează prin trecerea prin alunecare de-a lungul griffului chitarei, folosind un dispozitiv metalic care se așează pe un deget al mâinii stângi, rezultând modulații continue și deci o sonoritate aparte), fluiieratul (ca mijloc de expresie muzicală) încep să facă parte tot mai mult din limbajul muzical românesc. „În cântecele curentului principal (muzica ușoară) s-au infiltrat tonuri de nuanțe și timbre diferite, simțul pentru ritm specific jazzului, tendința pentru împodobirea melodiei și improvizația liberă, simțul pentru tot ceea ce deosebea muzica jazzului de limbajul muzicii ușoare europene mai vechi. Dacă privim la tot ceea ce a realizat „bătrânul domn” (jazzul) de-a lungul fructuoasei sale vieți, atunci trebuie să ne închinăm cu tot respectul în fața statuii sale, căruia timpul i-a dat o strălucire nouă” (Lubomír Dorůžka, *Stele pe cerul muzicii*, pag. 180).

Dintre muzicienii care au compus și interpretat *ethno-jazz* în România îi putem enumera pe Jancy Kőrösy cu lucrări precum *Arde, arde!* (scrisă într-un evident caracter de dans popular cu ritmică specifică *swingului* extrem de susținută), *Hora de la Viziru*, *La horă*, *Dor de acasă* și altele. Pianistul, compozitorul și aranjorul Jancy Kőrösy, nume extrem de important în istoria jazzului românesc și universal a fost o personalitate și un inovator al muzicii de jazz, primul muzician de jazz din România care a îmbinat limbajul tipic al genului cu elemente din folclorul muzical autohton, această tendință a muzicii de jazz purtând și astăzi denumirea *ethno-jazz*. În acest sens, pianistul a explicat că de-a lungul carierei sale „70-75% m-am bazat pe folclorul românesc pentru muzica de jazz” (Grid Modorcea, *Recitalul lui Jancy Kőrösy*, articol publicat pe site-ul ziarului *Tricolorul*, nr. 848 din 8 ianuarie 2007).

Despre Kőrösy putem scrie o lucrare separată, activitatea și gândirea sa muzicală depășind multe granițe din sfera muzicală românească, dar nu numai: „Ascultătorul atent al înregistrărilor realizate de-a lungul timpului descoperă *infinita varietate a muzicii sale*” (Revista *Muzica*, nr. 1/2013, pag. 127, în articolul *IN MEMORIAM, Creație și destin, Jancy Kőrösy*). Credem că ceea ce trebuie subliniat în cercetarea de față se referă la limbajul muzical lăsat de Kőrösy în istoria „jazzului românesc” (sintagmă pe care compozitorul o preferă sub forma „jazzul în România”, conform cu Revista *Muzica*, nr. 1/2013, pag. 145, în articolul *IN MEMORIAM, Creație și destin, Jancy Kőrösy*), din perspectiva compozitorului autodidact de geniu, dar și cu privire la componenta *ethno* din compozițiile sale: diversitatea melodică în care se regăsesc elemente de limbaj specifice diferitelor

stiluri de jazz îmbinate cu tehnici de interpretare pianistică europeană, diversitate armonică ce „se raportează direct, odată cu enunțarea temei, la un anumit stil pianistic din istoria jazzului, evocă în mod clar ori discret concepții armonice romantice Liszt, Chopin, Schubert), post-romantice (Rahmaninov, Scriabin), impresioniste (Debussy)”, conform articolului citat, diversitate ritmică de la adlibitum la *free*, folosirea cu predilecție a limbajului lăutăresc „într-o concepție unitară, cu caracter de pionierat” (cu excepția piesei *Dans din Oaş* de pe albumul *Dor de acasă*, Electrecord, EDC 890 DDD), 2008, unde apar teme inspirate din repertoriul țărănesc), ca în *Mahala* în care „apare extinderea ariei geografice-muzicale, prelucrarea luminând întorsături melodice de tip azer, armenesc și balcanic (tradiții pe care ascultătorii interesați din România le-au cunoscut, la intervale mari de timp, prin înregistrările sau recitalurile pianistilor Vagif Mustafa Zadeh, Harry Tavitian, Armen Donelian, Aziza Mustafa Zadeh și saxofonistului rus Anatoli Vapiro, stabilit de mulți ani în Bulgaria”.

Jazzologul Willis Conover îl consideră pe Körössy „cel mai autentic pianist de jazz european” și remarcă: „până în ziua de astăzi Körössy este considerat de departe cel mai valoros muzician de jazz din România, interpretarea lui dispunând de un tușeu expresiv și de un simț ritmic bine dezvoltat” (conform <http://musicians.allaboutjazz.com/jancykorossy>).

Un alt exponent al *ethno-jazzului* este Richard Oschanitzky. Venit din școala unei personalități ca Mihail Jora, Oschanitzky este figură reprezentativă a jazzului românesc (simfonic, cameral), a muzicii ușoare și de film, dar în egală măsură și a lucrărilor de factură academică (conform cu Alex Vasiliu, op. cit., pag. 37-195). În stilul *ethno-jazz* se observă sinteza dintre școala de jazz americană (dar și sursele de inspirație venite de la muzicieni polonezi, azeri etc.) și folclorul românesc. În lucrări precum *Dans*, *Rustica* (1967), pe *Romanian Jazz Masters – Memorial Richard Oschanitzky*, CD 1, *Pe deal pe la Cornățel*, *Ciuleandra*, *Călușarii*, *Perinița* (*Romanian Pop Music*, ST-EDE 0474) Oschanitzky oferă ascultătorului posibilitatea de a se identifica cu stratul folcloric ingenios tratat orchestral, instrumental, timbral, armonic-melodic. Utilizarea alăturării instrumentelor electronice de cele tradiționale ca în *De iarnă* este un exemplu elocvent în ceea ce privește gândirea muzicală a lui Oschanitzky în stilul *ethno-jazz*. În *Perinița* întâlnim de exemplu timbre de fluier și *blockflöte* rezultând o sinteză între sonorități specific românești și sonorități specifice Renașterii (conform cu Alex Vasiliu, op. cit., pag. 59); în *Ciuleandra* melodia este cântată la oboi, iar acompaniamentul este realizat de instrumente electronice; piculina poate fi auzită în *Pastorala*.

Johnny Răducanu a fost considerat unul dintre cei mai originali jazzmani din România; a scris în stilul *ethno-jazz* lucrări precum *Pe Olt*, *Gluma*, *Bătuta*, *Hora la Viziru*, *La horă*, *Cosire*, *Doiniță*, *Jocul țambalelor* și altele. Ritmurile de batută, horă, sârbă sunt pregnant întâlnite în lucrările lui, iar motivele folclorice apar fie doar ca sugestii, fie ca parte distinctă în piesă sub formă de temă.

Dan Mândrilă, Marius Popp, Nicolas Simion, Harry Tavitian (pianist român de jazz în stilul *free*) Marius Mihalache (introduce țambalul în muzica de jazz), Lucian Maxim (percuționist și toboșar de muzică academică și jazz), Emil Bâzgă (trompetist), vocalistele Aura Urziceanu, Anca Parghel, Maria Răducanu, Teodora Enache, Martha Hristea, Luiza Zan sunt alte nume de muzicieni care au adoptat o scriitură sau interpretări cu elemente de limbaj specifice folclorului românesc.

Compozitorul Romeo Cozma (profesor la Universitatea Națională de Arte *George Enescu* din Iași, specializarea *compoziție jazz-muzică ușoară*) ne prezintă în creația sa diversitate stilistică, timbrală, orchestrală și interpretativă; compune atât în genul academic (muzică de cameră vocal-instrumentală, muzică vocal-simfonică, muzică pentru cor), dar și muzică ușoară, de teatru, muzică electronică și jazz. Între titlurile lucrărilor în stilul *ethno-jazz* scrise de Romeo Cozma amintim aici *De dor*, *Colind*, *Ritual Song*, *Balkano Dance*, *Voices of highland*, *Barbarian Dance* sau *Impresii de călătorie*.

Jazzul românesc s-a manifestat fie prin stilul numit *ethno-jazz*, avându-i ca mesageri pe interpreții români de pretutindeni, fie prin creații și interpretările lor, cu sau fără inflexiunile melosului popular autohton. Trebuie să precizăm că nu doar muzicienii din România au cântat *ethno-jazz*, această tendință fiind întâlnită și la Școli Naționale în Cehia, Ungaria, Bulgaria, Polonia, Brazilia, Cuba, Turcia, Portugalia sau la muzicieni precum Stan Getz, Al Di Meola, Pat Metheny, Chick Corea, Jan Garbarek și alții.

Analizând din perspectiva unor lucrări vocal-instrumentale concepute în stil *ethno-jazz*, am putea spune că melodia este subordonată ritmicii, însă nu de puține ori melodia a stat pe același plan cu

ritmul, textul și melodia dând caracterul popular al unei melodii (*Cântec din Oaș* cu Aura Urziceanu acompaniată de Orchestra *Richard Oschanitzky*). Ritmul de dans maramureșean este bine articulat de secția ritmică – contrabas, pian, tobă, chitară, cărora li se alătură secția melodică – pachetul de suflători și desigur vocea Aurei care în *Cântec din Oaș* joacă rolul de *voce instrument* (când instrument de percuție, când chitară, când vioară, când frunză), pentru că în afară de cuvintele *Hei, Țurâi* toată incursiunea vocală este făcută pe vocale, diftongi, triftongi, alăturări de sunete ce sugerează onomatopee etc. cu ajutorul cărora imprimă caracterul puternic ancorat în ritmul dansului din Oaș.

Diversitatea ritmică este dată de treceri bruște din măsuri binare în ternare sau complexe și invers (*Jocul țambalelor*), de la ritmuri specifice românei, a doinei, la *swing* (*Pe Olt, Iarnă, Iarnă, În amurg*) și trimiteri către *be-bop*, ritmuri populare specifice ritualurilor și sărbătorilor la români (*Ia-ți mireasă ziua bună*), ritmuri de *soul* și *funk* împrumutate de la muzica negrilor (James Brown) ca în *Surpriza, Ia-ți mireasă ziua bună* și *Nu-mi cere să cânt* sau ritm de *bossa-nova* ca în *Înserare*. Pianul cântă uneori câte un acord sincopat între timpii măsurii; adesea întâlnim accente brutale, neregulate pe toba mare sau mică (în special pe *chorusuri*), cinelul capătă rol extrem de important în definirea sonorității în ansamblu a unei lucrări (mai ales în cele pe ritm de *swing*, unde fusul și cinelul descriu ritmul propriu-zis). Piese menționate se găsesc pe albumul *Seară de jazz cu Aura*, Electre-cord – STM-EDE 0938, 1974.

Melodia este tono-modală; melodia poate fi o frază muzicală sau o temă întreagă dintr-o lucrare folclorică; conține salturi bruște, disonanțe. Cromatismele apar pe neașteptate. Fraza muzicală de 2 sau 4 măsuri este, de obicei, simplă, ritmată și devine materialul sonor pe care și-l însușește fie fiecare instrumentist în parte pentru a fi prelucrat, fie întreaga formație, secundând vocea sau creând un dialog între voce și instrumentiști, adică tehnica *riff* (frază muzicală de mici dimensiuni executată de un instrumentist sau grup de instrumentiști sub forma unui dialog sau în susținerea unor improvizații).

În cazul *bossa-novei* melodia este extrem de delicată, maniera vocală interpretativă fiind asemănătoare șoaptei. Salturile sunt treptate, fără treceri bruște, iar dacă acestea există, ele sunt executate cu treceri prin note de pasaj (tehnica *glissando*).

Modurile populare (diatonice-naturale sau cromatice) sunt prezente în lucrările menționate; ca exemple putem enumera mixolidianul pe *fa* în *Cântec din Oaș*, dorian pe *do* în *Jocul Țambalelor*, ionian în *Pe deal pe la Cornățel* (majorul natural). Dorianul este un mod care se întâlnește foarte des în folclorul românesc în doine, cântece de dor și jale și în unele dansuri populare. Armonia cunoaște o reală explozie de acorduri, saturații acordice regăsite atât în prezentarea temelor, cât mai ales în improvizațiile diferitelor instrumente. Timbrele întâlnite în piesele de inspirație folclorică sunt specifice jazzului, precum trombonul, saxofonul, tobe, surdine, ciele, bas, percuție, pian *Rhodes* (pian electro-mecanic inventat de Harold Rhodes în anii '50; folosește sistemul cu ciocănele metalice amplificate de dozele electromagnetice), dar și instrumente tradiționale românești.

Așadar, *ethno-jazzul* românesc este caracterizat de câteva elementele de limbaj specifice cum ar fi:

- alăturarea unor elemente de inspirație folclorică;
- melodia tono-modală, adesea subordonată ritmicii;
- cromatism;
- adesea caracter dansant;
- diversitatea ritmică dată de treceri bruște din măsuri binare în cele ternare sau complexe și invers;
- ritmuri populare specifice diferitelor ritualuri, obiceiuri;
- salturi intervalice mari, nepregătite;
- disonanțe;
- dialoguri între instrumente sau între instrumente și voce, așa-numita tehnică *riff*;
- prezența modurilor populare diatonice naturale și cromatice;
- nuanțe contrastante;
- structuri acordice cu septimă, nonă, undecimă, mărite, micșorate etc.
- efecte timbrale obținute mai ales folosind instrumente electrice și electronice, acustice, tobe și instrumente de percuție, precum și instrumente tradiționale.

Bibliografie:

1. BERINDEI M., 1976, *Dicționar de jazz*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
2. VASILIU A., 2012, *Creația lui Richard Oschanitzky. Trăsături stilistice*, Editura Muzicală.

3. PÂRVULESCU I., DEDIU V. S., 2009, *Literatura și muzica. Note de curs*, Tipografia Universității Naționale de Muzică din București.
4. CONSTANTINOVICI C., 1986, *Privire istorică asupra inserției muzicii de divertisment în creația academică* (lucrare de doctorat).
5. DUMITRESCU-BUȘULENGA Z., *Nicolae Iorga și lupta pentru impunerea valorilor muzicale românești. În volumul Muzica și literatura: Vol. 1: Scriitori români*, București, Editura Cartea Românească.
6. DORUŽKA L., 1985, *Stele pe cerul muzicii*, București: Editura Muzicală, Revista Muzica, nr. 1/2013, p. 127, în articolul *IN MEMORIAM, Creație și destin – Jancy Körössy* (26 decembrie 1926 Cluj, 21 ianuarie 2013, București), (I), semnat de Alex Vasiliu de pe <http://www.ucmr.org.ro/RM-RV-1-2013.html>.
7. *Recitalul lui Jancy Körössy*, articol publicat pe site-ul ziarului Tricolorul, nr. 848 din 8 ianuarie 2007, semnat de Grid Modorcea.
8. Romanian Jazz Masters, Memorial Richard Oschanitzky, CD 1 Romanian Pop Music, ST-EDE 0474.
9. Seară de jazz cu Aura, Electrecord, STM-EDE 0938, 1974.
10. <http://ro.scribd.com/doc/46208525/Cultura-Romaneasca-in-Sec-XX>
11. <http://musicians.allaboutjazz.com/jancykorossy>
12. <http://www.ucmr.org.ro/RM-RV-1-2013.html>

CLAUDE DEBUSSY ȘI MINUNATA LUME A COPILĂRIEI REGASITĂ ÎN *CHILDREN'S CORNER* CLAUDE DEBUSSY AND THE WONDERFUL WORLD OF CHILDHOOD TRACED

**Ioana Stănescu, PhD, Lecturer,
George Enescu University of Arts from Iasi, Romania**

Rezumat. *Colțul Copiilor* al lui Claude Debussy dezvăluie o inocență minunată, un fel de simplitate și poftă de joacă, ce ne amintește de zilele înșorite al copilăriei. Acest tip de limpezime a sentimentelor ne deschide spre o nouă lume a universului spiritual al lui Debussy. Aceste pagini ne descoperă un „colț” secret al sufletului său cu un rafinat simț al umorului. Astfel, avem o șansă prețioasă de a simți acea profundă empatie a lui Debussy cu fabuloasele povești ale copilăriei. Dar, jucăriile sale evocate sunt doar un pretext al muzicii sale. El ne invită la o explorare care să aprofundeze mintea copilului. Și, toate acestea se întâmplă cu ajutorul sentimentelor retrăite. Muzica sa nu este sentimentală, ci simplă și sinceră. În lumea sunetelor sale, imaginația și realitatea sunt plasate la același nivel, ca experiențe similare. Astfel, *Colțul Copiilor* de Claude Debussy ne arată cum se poate împleti lumea adultului cu cea a copilului, ca un mare „magician” al sunetelor.

Cuvinte-cheie: copilărie, inocență, simplitate, imaginație, empatie.

Abstract. *Children's Corner* of Claude Debussy reveals a wonderful innocence, a kind of simplicity and playfulness which remind us about the sunny days of childhood. This kind of limpidity of feelings opens us a new world of Debussy's spiritual universe. These pages discover us a secret „corner” of his soul with a refined sense of humour. So, we have a precious chance feeling that deep empathy of Debussy with the fabulous tales of childhood. But, his evocated toys are only a pretext of his music. He invites us to a profound research that deepens into the mind of child. And all this happens by means of awakened feelings. His music is not sentimental, but simple and honest. In his world of sounds, imagination and reality are set at the same level, as similar experiences. So, *Children's Corner* of Claude Debussy shows us how can join the adult's world with child's as a great “magician” of sounds.

Keywords: childhood, innocence, simplicity, imagination, empathy

Claude Debussy ne relevă universul copilăriei cu o forță genială de a ne reconecta la aerul fermecător al inocenței. Alături de muzica sa, redescoperim simplitatea, veselia și bucuria de a trăi, avansând până în cele mai profunde și intense dimensiuni. El este ghidul nostru în acea lume în care domnește spiritul naivității și al sincerității, povestit cu cea mai firească naturalitate.

Publicată în 1908, cu o copertă desenată de însuși Claude Debussy, culegerea de piese *Children's Corner* poartă în antet o dedicație plină de duioșie, adresată fiicei sale, Emma Debussy, micuța „Chouchou”: „*A ma chère petite Chouchou, avec les tendres excuses de son Père pour ce qui va suivre*” (Micuței mele Chouchou, cu scuzele tandre ale tatălui său pentru ceea ce va urma).

Astfel, Chouchou este mobilul eliberării spirituale a lui Claude Debussy, ce dă la iveală aici pasiunea sa pentru circ, teatru de păpuși sau lecturarea cărților cu ilustrate pentru copii. În acest fel, *Children's Corner* devine scena unui joc pianistic dedicat bucuriei de viață și năzbâtiilor inocente, rememorate cu delicatețe și umor fin, calități, de altfel, recunoscute ale geniului debussyist. Chouchou și jucăriile sale sunt un pretext, un punct de plecare în aventura sa de redescoperire a universului pierdut al copilăriei, o călătorie fascinantă istorisită cu ajutorul sunetelor.

Dar așa cum pentru un copil imaginația se confundă cu realitatea, Debussy reușește cu măiestrie să stabilească o punte între lumea adulților și cea a copiilor. Concepția muzicii sale ilustrează nu numai empatia lui Debussy pentru universul lui Chouchou, cu jocurile și inocența fragedei sale copilării, ci reflectă deopotrivă și lumea sufletului său de adult.

Însuși titlul ales în limba engleză, *Children's Corner*, conține un detaliu subtil al aspectului umoristic proiectat de Claude Debussy, dar este, cu siguranță, și un gest de apreciere față de guvernanta de proveniență engleză, Miss Dolly, care se ocupase de educația fiicei sale.

Dar, influența de natură engleză se limitează doar la alegerea titlului, muzica sa reflectând stilul francez al compozitorilor sec. al XVIII-lea, precum Rameau și Couperin, față de care Debussy nutrește o adevărată venerație. Spiritul muzicii lor, eminentamente echilibrat și clar în expresie, lipsit de grandioare și realizat cu o uimitoare grație a simplității de mijloace, reprezenta pentru Claude Debussy chintesenta muzicii franceze, care, după părerea compozitorului, dispăruse odată cu aceștia.

Muzica din *Children's Corner* reflectă, deopotrivă, rafinamentul și delicatetea stilului mozartian, cunoscută fiind admirația lui Claude Debussy pentru muzica compozitorului vienez. Dificultățile tehnice conținute, pianistica rafinată, precum și expresia muzicală reținută, echilibrată, solicită din partea interpretului activarea unui control permanent al emoțiilor, aspect ce manifestă o corespondență evidentă cu muzica lui Mozart.

I. Doctor Gradus ad Parnassum

Titlul, o aluzie ironică și, în același timp, plină de respect, face trimitere la *Gradus ad Parnassum*, renumita colecție ce cuprinde 100 de studii pentru pian scrise în 1807 de către Muzio Clementi, în care compozitorul concepe un anumit traseu de parcurgere a diferitelor etape a învățării artei pianistice.

Aici, Claude Debussy parodiază cu umor efortul ce îl presupune studiul zilnic al exercițiilor pianistice, alegerea unui titlu „greoi” prin denumirea latină stabilind o corespondență sugestivă în acest sens. Dar, surpriza o reprezintă sunetele ce îi urmează, atmosfera fermecătoare și grația muzicii, exprimată printr-o *toccata* de o virtuozitate strălucitoare.

Deopotrivă, recunoaștem aici și precizia tactilă a muzicii clavecinistilor francezi, reflectată cu rafinament într-o imagine sonoră ce degajă, mai ales spre finalul piesei, o energie inepuizabilă, transmisă printr-un discurs reinventat cu o frenezie creatoare.

II. Jimbo's Lullaby

Aducând în prim-plan o nouă ipostază a jocurilor copilăriei, *Jimbo's Lullaby* ne oferă una dintre cele mai delicate scene umoristice ale întregii culegeri de piese. Suntem martorii unei confesiuni destăinuită cu naturalețe, cu simplitatea unui firesc ce te cucerește, exprimată printr-un cântec de leagăn tandru, adresat lui Jimbo, elefantelul de pluș. Melodiei introductive exprimată la bas, ce descrie imaginea greoaie a elefantului Jimbo, i se alătură aluzia la cântecul *Dodo, l'enfant do*, ce îl regăsim, deopotrivă, și în *Jardins sous la pluie*, creând cu subtilitate o alchimie rafinată, ce te vrăjește cu un aer inefabil de tandrețe.

III. Serenade of the Doll

Publicată inițial în anul 1906, piesa *Serenade of the Doll* aduce în scenă o adevărată miniatură teatrală, o fantezie plină de umor subtil și senzualitate, în care recunoaștem sonorități și figurații de chitară, elemente ritmice expuse în contraste dinamice, depănând rezonanțe sprintene și pline de strălucire, într-un caracter veritabil popular.

IV. The Snow is Dancing

Măsurile introductive enunță motivul tematic cu un rol eminent unificator la nivelul întregii piese, un motiv regăsit pe parcursul lucrării în diverse ipostaze: în prim-plan, ca ostinato sau, alteori, cu rol de acompaniament. Discursul, de o mare complexitate prin delicatetea țesăturii, așterne o undă de melancolie, o frântură din stările profund interioare ale minții și sufletului de copil, de altfel, sursă inepuizabilă pentru toate experiențele artistice. Aici mintea auditorului poate stabili conexiuni interesante cu lumea fascinantă a cărților lui Charles Dickens, atât de apreciate de marele compozitor francez.

V. The Little Sheperd

Într-o atmosferă pastorală de înfinită inocență, ce capătă adesea accente melancolice, prevestind *Pașii pe zăpadă* de mai târziu, *The Little Sheperd* ne uimește prin simplitatea mijloacelor pianistice folosite. O voce solistică ce descrie o linie melodică sinuoasă, învăluită în anvelopa rarefiată

a acompaniamentului, evidențiind suplimentar culoarea armonică și libertatea ritmică a discursului, exprimate printr-un ușor *rubato* interpretativ.

Libertatea și caracterul improvizatoric al frazelor monodice apar contrabalansate de delimitarea versetelor prin aceeași cadență convențională, transpunându-ne în atmosfera incantațiilor de odinioară. Acordul final al fiecărei cadențe se pierde în liniștea de după, o magică stingere a sunetelor ce par să se cufunde în adâncuri.

VI. *Golliwogg's Cake-Walk*

Păpușile *Golliwogg* erau foarte la modă printre jucăriile copiilor de la acea vreme. Alături de stiluri muzicale precum *cake-walk*, *ragtime*, *jazz* sau *blues*, mai târziu, aceste păpuși reprezentau o altă formă de exprimare a culturii populare americane, îmbrățișate de publicul larg.

Golliwogg este numele unei păpuși negre prezentă în cărțile de ilustrate ale Florei Upton, de origine americană. În 1895, cartea *The Adventures of Two Dutch Dolls and a Golliwogg*, ilustrată de Florence Upton, a avut un succes fulminant, din acel moment, păpușa *Golliwogg* devenind celebră. În plus, coperta culegerii *Children's Corner*, reprezentând un desen realizat de însuși Debussy, ilustrează capul unei păpuși *Golliwogg* cu figura și trăsăturile lui Chouchou plutind într-un balon, a cărui sfoară este susținută în josul imaginii de către un elefant.

La începutul secolului XX, John Philip Sousa începe să popularizeze și în Europa stilul muzical *cake-walk* combinat cu *ragtime*, un stil de dans ritmat, sincopat, emblematic pentru populația de culoare a Americii. În 1903, Claude Debussy are ocazia să îl întâlnească pe Sousa, scriind despre acesta și o recenzie în presa vremii, pentru a îndemna publicul să vină să îi asculte muzica sa populară americană.

Cake-walk este un stil derivat din *ragtime* (o muzică sincopată pentru pian), în care mâna dreaptă susține un ritm puternic sincopat suprapus unui ritm de marș, interpretat la mâna stângă. *Golliwogg's Cake-Walk* reproduce acest tip de dans într-o atmosferă explozivă, ce amintește de atmosfera de *music-hall* și reprezentațiile zgomotoase ale vieții de noapte.

Muzica ilustrează o subtilă parodie combinată cu inserții sentimentale, în care ridicolul se îmbină spumos cu dezinvoltura mișcărilor, iar marca umoristică o regăsim în salturile imprevizibile, accente îndrăznețe, contraste sonore puternice ce dinamizează atmosfera pașilor plini de frenezie.

Odată cu „*Children's Corner*”, Claude Debussy aduce unul din cele mai prețioase omagii vârstei copilăriei, cu inocența și veselia ce o implică, maestrul francez dovedindu-se un fin observator al acestei lumi nepuizabile a copiilor, a acestui univers de mare potențial creativ.

Bibliografie:

1. ALEXANDRESCU R., 1968, *Claude Debussy, viața și opera*, București: Editura Muzicală.
2. BARRAQUÉ J., 1994, *Debussy*, Paris: Éditions du Seuil.
3. BULANCEA G., 2008, *Gândirea creatoare și estetică a lui Claude Debussy*, Cluj-Napoca: Editura Media Musica.
4. CARPENTIER A., 1991, *Întâlniri cu muzica – Traducere de Esdra Alhasid*, București: Editura Muzicală.
5. DAWES F., 1969, *Debussy's Piano Music*, Seattle: University of Washington Press.

DEZVOLTAREA IMAGINAȚIEI ȘI CREATIVITĂȚII PRIN INTERMEDIUL CONCEPTULUI COMPOZIȚIEI ARTISTICE DEVELOPMENT IMAGINATION AND CREATIVITY THROUGH THE CONCEPT OF THE ARTISTIC COMPOSITION

Daniela Roșca-Ceban, University Lecturer,
State Pedagogical University Ion Creanga, Chisinau, Moldova
Olimpiada Arbuz-Spatari, PhD, Associate Professor,
State Pedagogical University Ion Creanga, Chisinau, Moldova

Rezumat. Multă vreme creația a fost considerată avantajul exclusiv al unei minorități restrânse. Distingând însă mai multe trepte calitative în creativitate și observând cum și eforturile de gândire obișnuită implică ceva nou, cel puțin pentru persoana aflată într-un impas, astăzi nu se mai face o separare între omul obișnuit și creator. Orice persoană poate realiza o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație sau invenție. Pentru a se ajunge la o performanță creativă, e nevoie de preocupare specială, de condiții favorabile dezvoltării imaginației – creativității artistice. În studiul de față noi abordăm următoarele puncte de referințe: blocajele creativității, metodele de stimulare a creativității artistice, metodele pentru dezvoltarea imaginației și conceptul compoziției decorative pentru domeniul artelor cu referiri specifice la personalitățile creative a studenților facultăților de arte plastice și design.

Cuvinte-cheie: imaginația, creativitatea, conceptul compoziției artistice.

Abstract. For a long time the creation was considered the exclusive advantage of a small minority. But multistage distinguishing qualitative and seeing how creative thinking and common efforts involving something new, at least for people in an impasse today is no longer a separation between the ordinary man and the creator. Anyone can achieve an improvement in his work, a little innovation or invention. To arrive at a creative performance, it needs special care, favorable conditions for the development of imagination - artistic creativity. In the present study, we approach the next milestone: jams creativity, how to stimulate artistic creativity, imagination, develop methods for composition concept decorative arts creative personalities with specific reference to students of fine arts, and design faculties.

Keywords: imagination, creativity, artistic composition concept.

În procesul activității plastice în domeniul artei textile, pe lângă formarea competențelor și abilităților artistice, urmărim ca obiectiv de bază sensibilizarea plastică și dezvoltarea imaginației în procesul formării creativității artistice la studenți.

Creativitatea artistică la studenți va fi apreciată prin aplicarea metodelor și tehnicilor de evaluare. Nivelul creativității artistice poate fi mai înalt numai în condițiile când sunt în continuare dezvoltate aptitudinile creative. Prin evaluarea aptitudinilor creative în domeniul artelor textile este apreciat și determinat nivelul creativ al lucrărilor practice. Evaluarea lucrărilor practice este efectuată la finele semestrelor în formă de teze de an, lucrări de control și expoziție-vizionare a lucrărilor practice. [2]

În studiul de față noi abordăm următoarele puncte de referințe: *blocajele creativității, metodele de stimulare a creativității artistice, metodele pentru dezvoltarea imaginației și conceptul compoziției decorative* pentru domeniul artelor cu referiri specifice la personalitățile creative a studenților facultăților de arte plastice și design.

În procesul stimulării creativității e necesar să combatem anumite piedici în calea manifestării imaginației în procesul creației artistice. Asemenea obstacole exterioare sau interente individului sunt denumite blocaje.

Blocajele creativității sunt: blocajele culturale, blocajele metodologice, blocaje emotive.

1. *Blocaje culturale includ:* conformismul; neîncredere în fantezie și atitudine sceptică față de fantezie; prețuire exagerată a rațiunii logice, a raționamentelor.

2. *Blocaje metodologice sunt* acelea ce rezultă din procedeele de gândire: Algoritm o succesiune determinată de operații permițând rezolvarea unei anumite categorii de probleme; critica prematură, evidențiată de Al. Obsborn, unul din promotorii cultivării creativității.

3. *Blocaje emotive*, întrucât, așa cum se știe, factorii afectivi au o influență importantă.

Metode pentru stimularea creativității. Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de altă, să favorizeze asociația cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maximum resursele inconștientului.

1. *Brainstormingul* – utilizat în condițiile unei activități de grup.

2. *Metoda asociativă* este și sinectica inovată de W. Gordon. Acesta era convins de valoarea psihanalizei și deci de rolul hotărâtor al inconștientului.

3. *Metoda 6-3-5.* Este vorba de împărțirea unei adunări în grupuri de 6 persoane, în care fiecare propune trei idei într-un timp maxim 5 minute. Primul grup discută problema și, pe o fișă, sunt trecute trei idei, fiecare fiind capul unei coloane se va completa de către celelalte grupuri. După 5 minute, fișa este trecută unui alt grup care adaugă alte trei idei în coloane, sub celelalte ș.a.m.d. până ce fiecare fișă trece pe la toate grupurile. Conducătorul strânge foile, le citește în fața tuturor și se discută pentru a se hotărî care din propuneri să fie însușită.

4. *Pshilips 6-6.* Este o metodă pentru un număr mare de persoane. Această mulțime se grupează în câte 6 persoane, urmând a discuta problema timp de 6 minute. Mai întâi, animatorul explică metoda și avantajul ei, apoi expune problema. Se urmărește ca grupurile să fie cât mai eterogene. Fiecare își alege un coordonator și se discută timp de 6 minute. La urmă, fiecare grup își anunță părerea. Urmează o discuție generală – după care se trage concluzia. În felul acesta, într-un timp scurt, se consultă opinia multora: 4-5 minute organizarea, 6 minute discuția în colectiv, 2 minute raportează rezultatul fiecare; dacă sunt 10 grupe = 20 minute. Deci avem circa 30 minute. Discuția finală poate dura 30 de minute, deci în circa o oră se pot rezuma părerile a 60 de persoane. Când e vorba de o problemă complexă, se pot organiza grupuri de 4 membri, având la dispoziție 15 minute.

5. *Discuția panel.* Termenul panel înseamnă în engleza „jurați”. Și în acest caz e vorba de participarea unor colectivități mai mari. Discuția propriu-zisă se desfășoară într-un grup restrâns e format din persoane competente în domeniul respectiv. Ceilalți pot fi zeci de persoane ascultă în tăcere ceea ce se discută. Aceștia pot interveni prin biletele transmise „juraților” [7].

Imaginația stă la baza multor domenii de activitate, imaginația este unul dintre elementele-cheie pe care te bazezi. **Pentru dezvoltarea imaginației prima treaptă durează o bună perioadă de timp și îmbină trei procese.** Acest pas pune bazele imaginației creatoare și dezvoltă procesele de analiză și decizie.

Lectura dezvoltă limbajul și amplifică abilitățile de comunicare. Iar cel mai important aspect este că te provoacă să vizualizezi imaginile create pe hârtie și să-ți imaginezi locurile și personajele în jurul cărora te poartă.

Vizionarea filmelor – vizionarea unui film din punctul de vedere al dezvoltării personale. Încearcă să te pui în locul sau lângă personajele din film. Înveți astfel să de adaptezi unor situații și să creezi soluții pentru probleme cu care te poți întâlni în viață.

Filtrarea – proces este important în dezvoltarea unei imaginații creative realistă. Trebuie să analizezi informația și să o filtrezi, astfel încât să păstrezi doar detaliile care te pot ajuta cu adevărat.

Aceasta este prima treaptă în procesul de dezvoltare a imaginației. [8]

Compoziția plastică – constă în modalitatea organizării elementelor de limbaj plastic într-un ansamblu omogen, echilibrat, indistructibil, capabil să transmită privitorului emoția și mesajul autorului.

Modalități de organizare a compoziției plastice:

- scheme compoziționale: compoziție în friză; compoziție în registru; compoziție în triunghi; compoziție circulară; compoziție în spirală; compoziție radială; compoziție pe verticală; compoziție pe orizontală; compoziție pe diagonală (oblică);
- în funcție de schemă de organizare, se obțin compoziții închise și deschise cu efect static și dinamice; compoziția închisă sugerează că acțiunea se desfășoară în interiorul spațiului plastic având un centru de interes; elementele sunt ordonate pe scheme compoziționale în formă de triunghi, pătrat, cerc, oval.
- compoziția deschisă sugerează că acțiunea se continuă și în afara spațiului plastic având unul sau mai multe centre de interes. Centrul de interes este zona din compoziția plastică către care se îndreaptă prioritar privirea și se obține prin: aglomerare de detalii; – modulări liniare (subțire – gros); – contraste (închis – deschis, cald – rece, mare – mic, aglomerat – curat).

Ritmul plastic ia naștere prin succesiunea gândită, intenționată a elementelor de limbaj plastic. Expresivitatea ritmului plastic constă în modalitatea de ordonare a elementelor de limbaj plastic și, cu cât organizarea ritmurilor este mai inedită prin noutatea ei, cu atât compoziția este mai expresivă.

Compoziția statică se realizează prin organizarea semnelor plastice într-un echilibru stabil, elementele constitutive încadrându-se într-o formă geometrică stabilă (triunghi, pătrat, dreptunghi, piramidă).

Compoziția dinamică presupune structurarea semnelor plastice într-un echilibru instabil prin folosirea liniilor curbe, spirale, oblice, întretăiate, ce dau configurației ansamblului mișcare, dinamism. Dacă compoziția statică are în general un singur centru de interes, compoziția dinamică poate avea mai multe centre de interes. Important este să existe în compoziție unitate ce se manifestă prin legătura logică, constructiv-formală, propozițională dintre părți și ansamblu, dintre conținut și formă.

Compoziția decorativă presupune îmbinarea elementelor plastice într-un tot armonios. Aceste elemente se pot lua din natură, geometrie, din arta popoarelor antice, din arta modernă, arta populară sau din imaginație. Înglobarea unitară și armonioasă a elementelor în forme compoziționale nu poate fi făcută pe bază cunoașterii principiilor compoziționale decorative, în scopul obținerii unor expresivități plastice.

Aceste principii sunt: repetiția, alternanța, simetria etc.

Repetiția este un procedeu de ornamentare, de compunere a unor elemente, motive, ținându-se seama de ritm și cadență. Ea presupune fie repetarea unui element de limbaj plastic (punct, linie, pată, formă), fie repetarea unui motiv decorativ.

Alternanța este o succesiune de cel puțin două elemente diferite ca formă, mărime, culoare și poziție.

Simetria exprimă echilibru într-o compoziție plastică, ea presupune existența unei axe ce are de o parte și de alta elemente și motive așezate la distanțe egal depărtate de ea. O formă este simetrică dacă axa de simetrie o împarte în două părți egale, ale căror puncte coincid prin suprapunere. Un ansamblu compozițional poate deveni simetrie când axa de simetrie imaginată orizontală sau verticală separă compoziția în două părți identice. Formele naturale sau create pot avea una sau mai multe axe de simetrie orientate orizontal, vertical sau oblic. Simetria este una dintre legile fundamentale de structurare a formelor naturale.

Formele compoziționale aplicate în arta decorativă sunt: friza, chenarul decorativ, jocul de fond etc.

Friza este suprafața în formă de bandă în care se ordonează motive și elemente după legile artei decorative.

Chenarul este o bandă decorativă ce decorează o suprafață de jur împrejur. Jocul de fond este compoziția ce se bazează pe o rețea în care motivele decorative sunt organizate în funcție de legile artei decorative [9].

Disciplina „Bazele artei decorative” este o disciplină de specialitate ce se studiază pe parcursul celor opt semestre ale planului de învățământ superior și presupune cultivarea cunoașterii artistice, spirituale prin dezvoltarea gândirii abstracte, logice, bidimensionale, tridimensionale și spațiale. Prevede acumularea cunoștințelor fundamentale de profil decorativ, cât și a deprinderilor practice în activitatea creativ-compozițională. Cursul contribuie la formarea capacităților de exprimare plastică, dezvoltarea aptitudinilor creative, sensibilității și gustului estetic al studenților.

Competențe dezvoltate în cadrul disciplinei Bazele Artei Decorative:

- Familiarizarea în domeniul percepției artistice a compoziției bidimensionale și tridimensionale;
- Aplicarea metodelor și principiilor artistice în corespundere cu stilistica compozițional-decorativă în domeniul creației artistice.
- Dezvoltarea percepției artistice și a gustului estetic.
- Elaborarea căutărilor compoziționale și stilistice.
- Aplicarea cunoștințelor acumulate în realizarea lucrărilor în material.

Finalități de studiu:

- să definească proprietățile mijloacelor artistice – construirea, compunerea, proporționarea, designul formelor, gamele de formă, tectonica, complexul;
- să cunoască aspectele tehnologice și particularitățile compozițional-decorative în proiectarea artistică;
- să utilizeze principiile compoziționale în realizarea tehnologiilor artistice în cadrul obiectelor de ansamblu plastic;
- să determine raportul interdisciplinar și rolul fiecărui obiect în baza formării;
- să utilizeze principiile de bază în realizarea obiectivelor practice.

Precondiții:

Studenții trebuie să cunoască principiile generale:

- de formare a gamelor cromatice; de îmbinare a formelor geometrice;
- reprezentarea grafică a elementelor plastice;
- tehnologiile generale de reprezentare în diverse materiale plastice.

Conținutul disciplinei:

Tema 1. Inițiere în compoziția decorativă.

Tema 2. Mijloacele principale de realizare în compoziția decorativă.

Tema 3. Studiul și aplicarea în compoziția tonurilor acromatice.

Tema 4. Studiul și aplicarea culorilor de bază.

- Aplicarea culorii de bază – roșu, în compoziție.
- Aplicarea culorii de bază – galben, în compoziție.
- Aplicarea culorii de bază – albastru, în compoziție.
- Studiul și aplicarea culorilor integrante.
- Aplicarea culorii integrante – oranj, în compoziție.
- Aplicarea culorii integrante – verde, în compoziție.
- Aplicarea culorii integrante – violet, în compoziție.

Tema 6. Studiarea și aplicarea culorilor complementare.

- Aplicarea culorilor complementare – roșu/verde, în compoziție.
- Aplicarea culorilor complementare – galben/violet, în compoziție.
- Aplicarea culorilor complementare – oranj/albastru, în compoziție.

Evaluarea curentă a activităților de învățare și a abilităților formate în cadrul disciplinei se efectuează în baza: realizărilor lucrărilor practice prevăzute în programa analitică; soluționării ideilor individuale; posibilitatea și măiestria de transpunere în material a cunoștințelor teoretice; gradul de investigare, cercetare, autoinstruire; volumul și numărul variantelor de lucru; (60% din nota finală), care este exprimată prin două atestări pe parcursul semestrului (I atestare – 30%; II atestare – 30%).

Evaluarea finală este exprimată prin răspunsul studenților oral la examen (40% din nota finală), care constă din două întrebări teoretice și una practică.

Descrierea succintă a temei de studio – prelegeri – *Tema 3. Studiarea și aplicarea în compoziția tonurilor acromatice.*

Culoarea este realitatea subiectivă generată de interacțiunea a trei factori: ochiul, lumina și suprafața obiectului. Culoarea se percepe numai în prezența luminii naturale (solare) sau artificiale. În afară de culoarea formelor și fenomenelor din natură, există culori lumină (spectrale) și culori pigment (vopsele). Culorile spectrale se obțin prin descompunerea unei raze de lumină solară trecută printr-o prismă triunghiulară de cristal proiectată pe un ecran, obținându-se cele șapte culori pure (roșu, oranj, galben, verde, albastru, indigo și violet). Fenomenul a fost descoperit în secolul al XVII-lea de către savantul englez Isaac Newton. Culorile pigmentare (vopselele) sunt compuse din pulberi colorate combinate cu diferiți lianți. În funcție de liantul folosit sunt vopsele pe bază de apă (acuarele, tempera, guașe) și vopsele pe bază de ulei. [10]

Când vorbim despre nonculori, vorbim despre **ALB** și **NEGRU**, dar și despre combinațiile dintre ele, care rezultă în nenumărate tonuri de GRI neutru.

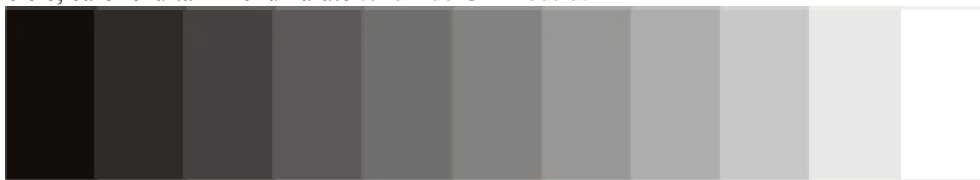


Figura 2. Nenumărate tonuri de gri

Culorile, așa cum le percepem noi, nu sunt nimic altceva decât proprietatea obiectelor din jurul nostru de a reflecta undele electromagnetice ale luminii într-o anumită proporție. Albul este rezultatul reflexiei totale, în timp ce negrul este rezultatul absorbției totale a luminii. [4]

Albul, negrul și griurile derivate sunt considerate neutre, de aceea ele pot fi combinate cu orice culoare fără a pune în pericol calitatea raportului cromatic. În pictură sunt folosite tocmai pentru a pune în valoare culorile pure și au scop de acompaniament.

Un alt rol pe care îl pot juca albul, negrul sau griurile neutre este acela de pauză cromatică, ele neavând caracter cromatic propriu-zis. Pot fi folosite pentru a tempera o culoare pură, pentru a despărți culori ce nu creează **armonie** sau când se dorește obținerea **contrastului simultan**.

Atunci când combinăm o singură culoare cu alb, negru sau gri fără a mai adăuga nici o altă culoare rezultă **monocromia**.

Amestecul culorilor cu alb și negru. Ca pigmenți, albul și negrul au un rol important în arta plastică. Acești pigmenți sunt folosiți ca nuanțe: pentru închiderea sau deschiderea culorilor, pentru redarea umbrelor și luminilor, pentru redarea atmosferei, a spațialității, pentru redarea volumului obiectelor. Pot fi folosite diferite modalități de a obține expresivități plastice, prin amestecul culorilor cu alb și negru.

De exemplu, dacă albastrul se amestecă cu mai mult sau mai puțin alb, între albastrul pur și alb apar diferențieri. Același amestec, realizat în tente divizate, juxtapuse ori suprapuse determină noi expresivități plastice, mai picturale. Efectul este asemănător și în cazul folosirii altei culori.

Aplicarea tonurilor acromatice – partea practică:

Dimensiunile lucrării 13,5 x 13,5 respectiv lucrarea va avea format pătrat, la distanța de 1,5 mai jos de lucrarea nemijlocit se va plasa extragerea în 9 pași.

Pasul are lungimea 1,5 lățimea 3 cm. Mai jos extragere vor fi indicare caracterele, intervalul dintre extragere și caractere este de 2 cm.

Caracterul 1 este spațiul în care se indică denumirea temei, distanța dintre linia de sus și cea de jos este 5 mm, intervalul între caractere este 2 mm, caracterul 2 este spațiul în care este indicat numele, prenumele, grupa și anul realizării.

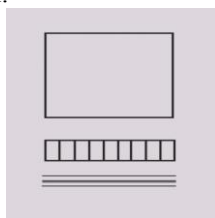


Figura 3. Plasarea compoziției în format A4

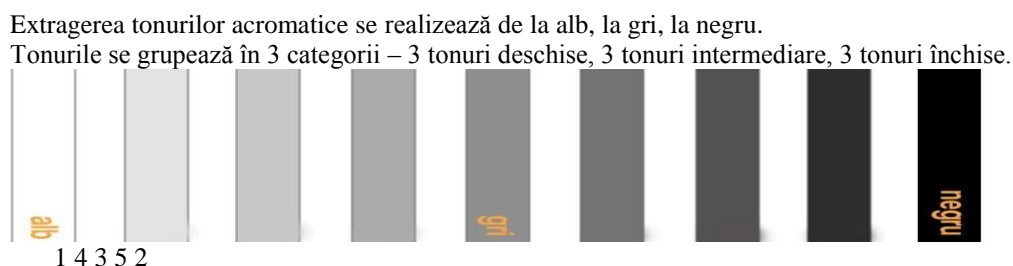


Figura 4. Gruparea tonurilor

Unirea în cantități egale a pigmentului alb cu cel negru va rezulta tonul gri $1+2=3$.

Unirea în cantități egale a pigmentului alb cu cel gri va rezulta un ton intermediar gri cu nuanță mai deschisă $1+3=4$.

Unirea în cantități egale a pigmentului negru cu cel gri va rezulta un ton intermediar gri cu nuanță mai închisă $3+2=5$.

Prin unirea tonurilor adiacente se vor obține tonurile intermediare din pas în pas.

Forma de bază în această lucrare va fi pătratul, vor apărea 3 grupe de forme, mari (15%), mici (70%), și mijlocii (15%). Formele mari precizează centrul compozițional, formele mici vor predomina.

Fondalul lucrării va fi tratat prin extragere, ca și formele din acest spațiu. Pentru accentuarea centrului compozițional, pot fi întrebuințate punctual linia și conturul. [3]

Distingând însă mai multe trepte calitative în creativitate și observând cum și eforturile de gândire obișnuită implică ceva nou, cel puțin pentru persoana aflată într-un impas, astăzi nu se mai face o separare între omul obișnuit și creator. Orice persoană poate realiza o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație sau invenție. Pentru a se ajunge la o performanță creativă, e nevoie de preocupare specială, de condiții favorabile dezvoltării imaginației – creativității artistice.

În studiul de față noi abordăm următoarele puncte de referințe: *blocajele creativității, metodele de stimulare a creativității artistice, metodele pentru dezvoltarea imaginației și conceptul compoziției decorative* pentru domeniul artelor cu referiri specifice la personalitățile creative a studenților facultăților de arte plastice și design.

Bibliografie:

1. ARHEIM R., 1979, *Arta și percepția vizuală, o psihologie a văzului creator*, București: Editura Meridiane.
2. ARBUZ-SPATARI O., 2012, *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă*, Garomont Studio.
3. DAGHI I., 1993, *Mijloacele de realizare a compoziției decorative frontale*, Chișinău, Ed.: Lumina.
4. GRAMA V., UVAROV A., 2000, *Metodele principale de transformare a formelor și aspectelor gamelor de formă*. În: *Tehnologia educației artistice plastice*, V, Chișinău.
5. HORȘIA H., 1989, *Spații, forme, culori în arta contemporană*, București: Editura Meridiane.
6. УВАРОВА А., 2011, *Художественное воспитание*, ARC (Combinatul Poligrafic).
7. <http://motivonti.ro/cum-sa-ti-dezvolti-imaginatia-primul-pas.html>
8. <https://psihocreativitate.wordpress.com/creativitate-imaginatie/>

9. <http://www.angelfire.com/art/triptic/noutati/artfor/artdummies.htm>
10. <http://documents.tips/documents/compozitia.html>
11. <http://www.scribub.com/profesor-scoala/CREATIVITATEA-SI-MOTIVATIA-FAC35575.php>

ARTA FORMELOR UTILE – DESIGNUL.
(SEMNIIFICAȚIA ESTETICĂ ȘI DESTINAȚIA FUNCȚIONALĂ)
THE ART OF THE USEFUL SHAPES – DESIGNUL.
(AESTHETIC SIGNIFICANCE AND FUNCTIONAL DESTINATION)

**Eleonora Florea, PhD of Art, Professor,
Free International University from Moldova**

Rezumat. Designul – un adevărat factor de progres al civilizației contemporane, integrându-se în toate domeniile economiei naționale, are o destinație socială profund umanistă. „Umanismul tehnologic” al designului afirmă valorile **etice** fundamentale – grija și respectul față de om. Concomitent, tot mai intens se promovează semnificația estetică a designului – forma obiectului uzual, care prezintă atât o modalitate de materializare a funcției utilitare, cât și o realizare esențială a mesajului **estetic**. Procesul integrator al proiectării tehnico-artistice a mediului obiectual orientat spre constituirea calităților superioare funcțional-utilitare, dar și a celor estetice constituie esența designului contemporan. Principala categorie estetică – categoria **frumosului** se prezintă ca o valoare utilă („frumosul util”). Înalta valoare artistică a obiectului uzual este strict dependentă de realizarea maximă a calităților funcționale. Acest fenomen constituie esența noțiunii „funcționalism estetic”.

Cuvinte-cheie: utilitate, funcționalitate, valoare artistică, mesajul estetic, frumosul util, umanismul tehnologic, funcționalismul estetic.

Abstract. The Design – a real progress factor of the contemporary civilization, integrated into all the fields of the national economy, has a deep humanistic social destination. “The technological humanism” of the design affirms the fundamental ethical values – the care and respect for human. Simultaneously, the aesthetic significance of the design is promoted more intensively – the shape of an everyday object, which presents both a way of utility materializing the function and a key achievement of aesthetic message. The integrator process of technical and artistic design is oriented to the setting of high quality aesthetic qualities which is the essence of the contemporary design. The main aesthetic category – the beauty category is presented as a useful value („useful beauty”). The high artistic value of the habitual object is strictly dependent on achieving maximum functional qualities. This phenomenon is the essence of „aesthetic functionality”.

Keywords: utility, functionality, artistic value, aesthetic message, useful beauty, humanism technological, aesthetic functionality.

Întreaga lume materială creată de om, uneltele de muncă și obiectele de uz practic, locuința și vestimentația – tot ambientul obiectual, toate bunurile de consum – au o istorie foarte veche, începând cu perioada preistorică și continuând pe parcursul evoluției civilizațiilor și perindării stilurilor artistice. La fel de veche este și tendința omului de a perfecționa permanent obiectele ce le produce și le utilizează: a le dezvolta idea constructivă și a le înfrumuseța aspectul exterior. În toate epocile a existat și o corelare între posibilitățile materiale, nivelul tehnologic, orizontul spiritual, gustul artistic și capacitatea de creație a omului. De cele mai multe ori, beneficiarul obiectelor era cel care le-a creat. Iar meșteșugarul, în condițiile muncii artizanale, realiza concomitent și concepția, și execuția obiectului. Adică, tehnologul și artistul la început se concentrau într-o singură persoană. Anume de aceasta specialiștii în istoria designului consideră că geneza fenomenului dat pornește din timpurile preistoriei, abordând așa noțiuni ca „design etern”, „design spontan”, „protodesign” și altele.

Practica istorică a activității multimilenare de proiectare și confecționare (*construire artistică*) a mediului obiectual a contribuit la crearea unor *valori estetice* superioare organic incorporate în structura *obiectelor utile*.

Din negura vremurilor au apărut și arhaicele teorii ale corelării *utilului* cu *esteticul*: primele dintre ele sunt elaborate încă în Grecia Antică și aparțin celor mai mari gânditori ai antichității Aristotel, Socrate, Platon. În cultura antichității, când valorile spirituale erau concepute și apreciate sincretic, *frumosul* – categoric estetică fundamentală, valoare universală a tuturor fenomenelor estetice, este contopit în mod frecvent cu *binele* (valoarea universală a eticii), *armonia*, dar și cu *utilul*. „Teoria” *frumosului* în urmă cu peste 2000 de ani au inițiat-o pitagoreicii, care consideră frumusețea o calitate a Universului, afirmă perfecțiunea logică a cosmosului, înaintând ca element esențial al acestei teorii *ideea de proporție, simetrie și armonie*: Cosmos înseamnă ordine, armonie, frumusețe.

Platon consideră că *frumosul, armonia și binele* sunt într-o permanentă fuziune. Iar Socrate depistează un aspect foarte important al *frumosului – utilitatea*, principalul criteriu al căruia este *binele*: este *frumos* ceea ce este *folositor*, iar *folositor* este ceea ce face un *bine*, adică toate lucrurile care servesc omului sunt în același timp *frumoase și bune*. Aceste idei, găsind continuare în epoca Renașterii în tratatele lui Leonardo da Vinci, mai târziu au fost abordate în literatura științifică din secolele XVII-XVIII: în lucrările filosofului, matematicianului și fizicianului german G. Leibniz (1646-1716), inventatorului rus A. Nartov (1693-1756) ș.a.

O elaborare teoretică corelarea utilului cu esteticul este realizată în secolul al XIX-lea de către promotorii științifici ai noii preocupări specializate ce se afirmă în a doua jumătate a secolului al 19 – secolul unui progres tehnic vertiginos, secolul dezvoltării societății occidentale – *designul*. Aceștia au fost arhitectul și teoreticianul de artă german H. Semper (1803-1879), scriitorul și teoreticianul de artă englez J. Ruskin (1819-1900) și, mai ales, scriitorul și esteticianul englez William Morris (1834-1896), considerat a fi primul teoretician al designului, care în lucrările sale a formulat *principiile științifice ale designului* și încă în deceniile 8-9 ale secolului al XIX-lea a identificat **principiul de corespundere între forma obiectului și destinația lui funcțională**. Iar în primele decenii ale secolului al XX-lea, arhitectul Herman Muthesius a formulat principiul „**funcționalismului estetic**”.

Astăzi, în cadrul civilizației contemporane se realizează o puternică interferență între industrie și artă, o puternică intervenție a designului în toate domeniile activității sociale. Designul-factor mereu prezent în civilizație – este orientat spre sporirea calității vieții, satisfacția necesităților omului-utilizator și prosperitatea societății.

Designul constituie un mijloc important de ameliorare și înnobilitare a condițiilor de viață și de muncă a omului, având o menire o orientare socială profund **umanistă**. Acest fapt a condiționat apariția în literatura specială a noțiunii de „*umanism tehnologic*”. Prin design sunt afirmate fundamentalele *valori etice – grija și respectul față de om*.

După cum s-a menționat anterior, designul creează frumusețe și armonie – trăsătură care-l înrudește cu *arta plastică*.

Încă din timpurile cele mai străvechi artele plastice și creația obiectuală au fost tratate ca fenomene înrudite. Marele filosof al Greciei antice Aristotel (384-322 î.Hr.), autorul primei clasificări ale artelor a divizat artele în două categorii: „*museice*” – cele ocrotite de muze; și „*tehnice*” – artele plastice și meșteșugurile (semnificativ, că în limba greacă *tehne* semnifică „iscusință”, „măiestrie”). Iar unul din cei mai mari gânditori ai Evului Mediu Augustinus (354-430 d.Hr.) împarte artele și științele în două categorii: „*libere*” – muzica, retorica, dialectica, astronomia, ș.a.); și „*mecanice*” – artele plastice și meșteșugurile. Deci acestea din urmă sunt situate de către el la aceeași categorie de clasament. Concepția că artele plastice și creația obiectuală sunt fenomene de aceeași natură a fost dezvoltată și ulterior.

Însăși noțiunea **arte plastice** are două semnificații – restrânsă și amplă. În sens restrâns noțiunea *arte plastice* include trei genuri artistice: *pictura, grafica, sculptura* – genuri care reproduc realitatea în imagini artistice vizuale.

Conform semnificației ample – la domeniul *arte plastice* se referă *genurile arhitectură, artă decorativă aplicată, construirea artistică – designul*. Acestea ca și *pictura, grafica, sculptura* au o structură spațială (*bidimensională sau tridimensională*) și sunt receptate vizual.

Însă dacă genurile *pictură, grafică și sculptură* reproduc realitatea în imagini concret-senzoriale, în care pot fi recunoscute forme și imagini din realitate (aceste genuri fiind apreciate ca **g e n u r i r e p r e z e n t a t i v e**), apoi genurile *arhitectură, artă decorativă aplicată, design* operează cu imagini, care nu reproduc realitatea în mod direct și concret (ele sunt apreciate ca **g e n u r i n e r e p r e z e n t a t i v e**).

Genurile artelor plastice și designul diferă după factorul *funcțional*: genurile artelor plastice, *pictura, grafica, sculptura*, au ca funcție prioritară de bază *funcția estetică*. Iar designul ca și arhitectura, *arta decorativă aplicată*, sunt bifuncționale: au două funcții – *utilitară și estetică*, cea de bază fiind funcția *utilitară*.

Genurile artelor plastice reprezentative și cele nereprezentative diferă între ele după *limbajul* său – după factorul *semiotic*. Dacă genurile reprezentative doar *reproduc, transfigurează realitatea*, apoi cele din urmă contribuie la crearea unei noi *realități* – spațiul obiectual, mediul de existență umană.

Artele plastice și designul diferă și după factorul *semiotic*. Spre deosebire de artele plastice, numite *reprezentative* – pictura, grafica, sculptura – ce se manifestă în *reproducerea și transfigurarea realității*, designul este orientat spre *crearea unei realități noi – lumii obiectelor frumoase și utile*, formării spațiului obiectual, mediului de existență umană.

Proiectarea unui nou produs implică spirit creator și talent artistic. Ca orice proces artistic designul deschide posibilități mari pentru *creativitate*. Dar, spre deosebire de creativitatea artistului, care are un caracter subiectiv, iar opera artistică este un avânt al fanteziei libere, creatoare de ceva nou, original, neașteptat, creația designerului este motivată de cerințele, doleanțele și gusturile consumatorilor; designerul nu poate face abstracție nici de la faptul că forma obiectului pe care îl proiectează va trebui să se raporteze la formele „vechi” ale obiectelor similare produse recent; designerul trebuie să găsească o formă optimă a produsului nou (iar forma aceasta fiind în corespundere cu funcționalitatea produsului).

Receptarea operei de artă este însoțită de *atitudine estetică* – proces afectiv și intelectual bazat pe excluderea interesului practic, sustragerea de la interesele pragmatice – fenomen apreciat de către esteticianul român T. Vianu prin noțiunea de „neatenție la viață”.

În design înalta valoare artistică este strict dependentă de realizarea maximă a calităților funcționale. Principalul *criteriu de evaluare* a design-ului unui produs este criteriul *funcționalității*. Înainte de a evalua *caracteristicile estetice* intrinseci ale produsului, trebuie evaluată *funcționalitatea* lui. Dacă nivelul de funcționalitate este scăzut, atunci produsul nu poate fi considerat frumos din punct de vedere estetic.

Esteticul este unul din componentele de bază ale activității de proiectare. În toate domeniile designului se manifestă principala categorie estetică – categoria *frumosului*. Analizând această categorie a frumosului, constatăm că există mai multe categorii ale *frumosului*.

a. Frumosul natural.

b. Frumosul artistic.

c. Frumosul util: frumosul se prezintă ca o valoare utilă. Gustav Theodor Fechner (1801-1887, fizician, psiholog, estetician și filosof german), analizând raportul dintre *frumos și util*, consideră că *utilitatea* este prima cerință a tuturor obiectelor și dacă latura practică ar trebui să lipsească și *frumusețea* ar lipsi. Prezența frumosului în producția tehnică și în bunurile de larg consum contribuie la sensibilizarea ființei umane.

În gândirea estetică românească, Tudor Vianu afirmă că între frumusețea artei și frumosul din natură există o completă eterogenie. Este rezonabil să considerăm doar frumosul artistic drept obiect unic al esteticii; frumosul natural apare a fi un element dat, pe când frumosul artistic este un produs, o operă.

Fără îndoială, în viața de toate zilele suntem obișnuiți să vorbim de culoare *frumoasă*, de un cer *frumos*, de un fluviu *frumos*, despre flori *frumoase*, animale *frumoase*, despre oameni *frumoși*. Frumusețea artistică e frumusețea născută din spiritul artistului și cu cât spiritul și producțiile lui sunt superioare naturii și fenomenelor ei, pe atât și frumosul artei este superior frumuseții naturii.

Frumosul se află în ochii privitorului, spunea cineva acum mult timp. Și avea imensă dreptate, deoarece frumosul se „arată” prin *forma* sa. Formă se numește aspectul exterior, înfățișarea, modul de a fi al unui obiect. Forma este elementul esențial în *realizarea estetică*. Anume prin intermediul formei se efectuează prezentarea vizuală a obiectului: astfel obiectul se expune percepției și cunoașterii.

Concepția *forme* rezultă în mod principial din exprimarea veridică a *funcției*, a conținutului.

În aspectul corelației dintre *formă și funcție* pot fi stabilite trei grupuri de obiecte:

- 1 – la care forma este integral subordonată funcției (de exemplu, utilajele industriale); modificările serioase ale formei pot fi în detrimentul funcției;
- 2 – la care forma este esențial subordonată funcției (obiectele uzuale, tehnica de gospodărie etc.);
- 3 – la care relația funcție-formă este de o importanță relativă (obiectele de art-design, bijuteriile, accesoriile ornamentale în vestimentație, mobilier etc.).

În contextul acesta, este diferit și câmpul de activitate creativă a designerului: în primul caz – mai limitat, în al doilea și mai ales în al treilea – mai vast.

Alături de cele expuse, *forma* este condiționată și de mai mulți factori: material, tehnologic, ergonomic, estetic, semiotic.

Realizarea estetică a formei (astfel încât obiectul proiectat să se prezinte ca util și frumos) este ghidată și patronată de concepția *armonie*. Această concepție – situată între două extreme: monotonie și dezordine – presupune o potrivire desăvârșită a părților componente ale unui întreg; o compoziție bazată pe principii de echilibru, proporționalitate, simetrie.

Echilibru se numește situația, starea de stabilitate a unui sistem, supus acțiunii unor forțe egale și opuse care se anulează reciproc, fără a-i modifica starea de repaus sau de mișcare.

Proporționalitate se numește proprietatea elementelor componente ale formei unui obiect de a fi proporționale între ele, de a alcătui o proporție.

Simetrie este proprietatea unui obiect alcătuit din elemente așezate la aceeași distanță de un plan, o linie, un punct.

Factorii importanți care determină proiectarea reușită a formei sunt:

- *ritmul* – succesiunea periodică, repetarea (exactă, variată, alternativă) unui element, ceea ce creează impresia unei mișcări vizuale;
- *mișcarea* – crearea unei energii vizuale în funcție de orientarea elementelor;
- *accentul* – crearea unui element dominant în toată compoziția vizuală.

Un factor deosebit în conceperea formei este *culoarea* – *calitatea, intensitatea, saturația, puritatea ei*.

Scopul principal al coloristicii este de a mări vizibilitatea, a modifica perceperea formei, a provoca diferite emoții.

Generalizând cele expuse anterior concluzionăm că pentru perfecționarea funcțională a produsului proiectat se cer implementate rezultate din diverse domenii ale științei și tehnicii care vizează anumite aspecte și diferite etape ale acestui proces la nivel de:

- *proiectare,*
- *producere,*
- *promovare pe piață,*
- *încadrare în mediul natural și social.*

Procesul dat presupune implicații în diverse domenii ale științei și tehnicii: inginerie, proiectare tehnică, economie, ergonomie, psihologie, sociologie, economie, marketing, finanțe, ecologie, legislație, semiotică, servicii publice etc. – procesul integrator, complex de proiectare a funcției și structurii, a conținutului și formei unui produs obiectual, material în aspectul obiectivelor utilitare și estetice constituie esența *designului* contemporan.

Bibliografie:

1. ACHIM I., 1968, *Introducere în estetica industrială*, București: Editura științifică.
2. ACHIȚEI Gh., 1988, *Frumosul dincolo de artă*, București: Editura Meridiane.
3. AXINTE C., CRISTEA I., 2007, *Elemente de design industrial: note de curs*, Bacău: Alma Mater.
4. BOREV I., 1979, *Estetica*, Chișinău: Cartea Moldovenească.
5. DIACONESCU D., NEAGOE M., JALIU C., SĂULESCU R., 2010, *Designul conceptual al produselor*, Brașov: Editura Universității Transilvania.
6. *Dicționar de estetică generală, 1972*, București: Ed. Politică.
7. FLOREA E., 2011, *Designul – știință și disciplină de studiu*, Chișinău: Copitec- plus.
8. MORAR V., 2003, *Estetică, interpretări și texte*, București: Editura Universității.
9. RUSU L., 2011, *Logica frumosului*. În: Liviu Rusu, *Opere*, vol. III, București: Editura Academiei Române.
10. VIANU T., 2010, *Estetica*, București: Orizonturi.
11. *Дизайн: Очерки теории системного проектирования/ Валькова, Н.; Грабовенко, Ю., Л.: ЛГУ.*
12. КАГАН М., 1961, *О прикладном искусстве: некоторые вопросы теории, Л.: Художник РСФСР.*
13. КОВЕШНИКОВА Н., 2009, *Дизайн: история и теория*. Учебное пособие, Москва: Омега.
14. МЕДВЕДЕВ В., 2009, *Сущность дизайна: теоретические основы дизайна*. Учеб. пособие, СПб.: СПГУТД.
15. РОЗЕНСОН И., 2006, *Основы теории дизайна*, СПб.: Издательство Питер.
16. РУНГЕ В., 2006, *История дизайна, науки и техники*, Москва: Архитектура.
17. ХАРИТОНОВ В., 1992, *Взаимосвязь искусств*, Екатеринбург: Изд-во УРГУ.

MITOLOGIA MORȚII ÎN TRADIȚIA ROMÂNEASCĂ DEATH MYTHOLOGY IN ROMANIAN TRADITIONS

Ion Jabinschi, Master in fine arts, Senior lecturer, Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Chisinau, Moldova
Valeriu Jabinschi, Senior lecturer, Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Chisinau, Moldova

Rezumat. Miracolul morții constă nu în ceea ce sfârșește ea, ci în ceea ce începe, moartea e primul mister care tulbură adânc conștiința umană.

Mitologia, filozofia și percepția morții în spațiul nostru cultural a fascinat pe toți cărturarii de vază ai poporului român: savanți, poeți, dramaturgi, muzicieni, plasticieni. Având contact nemijlocit cu arhetipurile și tematica gândirii mitice, de inspirație și creație general-culturală, vom pune în evidență, datinile, tradițiile referitoare la cultul strămoșilor, fiind o transfigurare și hiperbolizare a unor aspecte ale mitologiei morții, un istoric al folclorului juridic, formă cea mai arhaică de mitologie posibilă, reprezentată prin Rai și Iad. Dacă nașterea omului constituie începutul unui nou sistem de viață cosmică și ipostaza terestră, nunta formează integrarea acestui sistem în ritmul alert al vieții pământești, atunci moartea reprezintă revenirea peregrinului terestru în cosmos.

Cuvinte-cheie: mitologie, moarte, naștere, viață pământească, datine, tradiție, folclor, simbol.

Abstract. The miracle of death is not what it ends, but what it begins, death is the first mystery that is deeply troubling the human conscience.

Mythology, philosophy and the perception of death in our cultural space has fascinated all the prominent scholars of the Romanian nation: scientists, poets and playwrights, musicians, artists. Having direct contact with archetypes and the themes of mythical thinking, of inspiration and general cultural creation, we will highlight the customs, traditions related to ancestors' cult, as a transfiguration and hyperbolization of some aspects of the mythology of death, a history of legal folklore, the most archaic form of mythology possible, represented by Heaven and Hell. If a man's birth is the beginning of a new system of cosmic life and terrestrial aspect, the wedding forms the integration of this system in the alert pace of life on earth, then death is the return of the terrestrial Pilgrim to cosmos.

Keywords: Mythology, death, birth, life on earth, customs, traditions, folklore, symbol.

În comunicarea de față vom urmări *mitologia morții* care a avut și are un ecou deosebit în istoria culturii române. Deoarece *Raiul și Iadul* țin de existența de după moarte, este firesc să discutăm despre mitologia, filozofia și percepția morții în spațiul nostru cultural. Odată ce Dumnezeu este Creatorul tuturor celor existente, și moartea omului intră în custodia lui, a fascinat toți cărturarii de vază ai poporului român.

În opinia mitologului Romulus Vulcănescu, această fascinare se datorează mai multor factori:

- contactului nemijlocit cu substanța mitică autohtonă, cu arhetipurile și tematica gândirii mitice, cu izvoarele de exaltare epică, de inspirație și creație general-culturală;
- legături organice cu trecutul îndepărtat, care relevă originea spiritualității autohtone în ceea ce are ea mai autentic;
- dorința de a valorifica relicele etnografice și reminiscentele folclorice ale miturilor și sistemului de mituri, care atestă continuitatea milenară a spiritualității autohtone în trăsăturile ei esențiale. [1, p. 153-155]

Importanța celor discutate este potențată de statutul imaginii, care trebuie să fie înțeleasă ca produs al unei interacțiuni între emițător și receptor și, în același timp, ca loc de trecere către mentalitatea care a generat-o. Fiind vorba despre reprezentări incluse într-un program iconografic sau sculptural, ele suportă frecvent influența scenelor conexe. O condiționare suplimentară primesc de la legendele însoțitoare, menite să direcționeze lectura imaginii, căci, după cum afirmă Laurent Gervereau „...*adesea, imaginea există prin legenda sa. Ea este fixată de aceasta ca de un colac de salvare. La polul opus, o imagine fără legendă rătăcește prin sfere interstelare, care uneori o anihilează, o fac de nefolosit, pierdută în cosmosul presupunerilor, al atribuțiilor, al interpretărilor...*” [2, p. 9-10]

Miturile creației se dezvoltă în tradițiile orale și, prin urmare, au, de obicei, mai multe versiuni, ele sunt cea mai comună forma a mitului găsit în cultura umanității. Practic, înainte de religie, ele sunt esența noastră. Ele dețin învățăturile vremilor apuse pe când nu exista nici alfabetul, nici tiparul.

Tot atât de importante sub raportul structurii generative a mitologiei române sunt, în ansamblul lor, și credințele, datinile, tradițiile referitoare la cultul strămoșilor și moșilor. La drept vorbind, ea

este o transfigurare și hiperbolizare a unor aspecte ale mitologiei morții. Un istoric al *folclorului juridic*, Emil Jobbe-Duval, mergând pe urmele *Fastelor* lui Ovidiu, scrie despre relația dintre cultul morților și cultul strămoșilor „...*La romani, în particular cultul strămoșilor se sprijinea înainte de toate pe teama de morți, și numai cu titlu subsidiar, pe dorința de a concilia bunăvoința lor și de a le evita dincolo de mormânt o viață umilă și dureroasă...*”. [1, p. 210]

Mitologia morții este cea mai arhaică formă de mitologie posibilă. În mitologia românească, viața omului parcurge trei etape importante: nașterea, nunta și înmormântarea (moartea). Această idee pornește, posibil, de la niște concepții păgâne străvechi, care probabil își au originea în mitologia traco-dacă. Astfel, viața de după moarte nu este decât o continuare a celei terestre, sufletul omului fiind aproape de spațiul în care a viețuit, idee dezvoltată și în balada *Miorița*. Cu toate că moartea nu reprezintă un sfârșit al sufletului, al ființei, ci o continuare sub alte forme ale existenței acestuia, moartea este văzută ca un eveniment tragic.

Urmărind *nașterea* omului ca începutul unui nou sistem de viață cosmică în ipostaza terestră, *nunta* – constituind integrarea acestui sistem în ritmul alert al vieții pământești, iar *moartea*, subînțelege revenirea peregrinului terestru în cosmos. Primele două evenimente principale ale ciclului ipostazei terestre (nașterea și nunta) marchează tulburări în biotonusul vital al corpului uman, al mediului uman (comunitate socială, rude, prieteni, cunoștințe). Ultimul eveniment, *moartea*, marchează ruperea brutală a corpului uman de mediul lui și catapultarea spiritului în cosmos, integrându-se și unindu-se cu natura sa, formând cu aceasta un întreg. Prin cruzimea ei aparentă, moartea frustrează neori încrederea omului în destinul lui.

În legătură cu moartea, oamenii din timpurile cele mai îndepărtate și-au pus neconținut nenumărate întrebări: unele fără răspunsuri, altele cu răspunsuri ocazionale, însă fără înțelesuri și altele cu răspunsuri de consolare. Aceasta pentru că moartea rămâne singurul eveniment spiritual fără replică antologică, indiferent de stadiul de dezvoltare istorică a conștiinței, de cultură, vârstă și sex. Cum spune Mircea Eliade, *moartea e primul mister care tulbură adânc conștiința umană*. Miracolul morții constă nu în ceea ce sfârșește ea, ci în ceea ce începe. Am murit de atâtea ori până acum, ca orice om, încât moartea cea adevărată nu mai mă poate înspăimânta. Fiecare cunoaște moartea în acest sens. Ce nu cunoaște nimeni este începutul de după moarte. Este adevărat că după fiecare moarte în viață, izbutim, într-un fel sau altul, să ne naștem din nou, să reluăm altă viață. Dar toate aceste renașteri se petrec în cadrul vieții organice și morale, au conținut identic, nu variază decât structurile. Renaștem neconținut, dar renaștem cu aceleași valori, cu aceeași experiență organică, aproape cu aceleași lumini spirituale. Nu este o schimbare decisivă, unică ireversibilă. [2, p. 9-10]

Schimbarea aceasta ireversibilă o exprimăm numai prin moarte. Și ceea ce este miraculos în moarte este faptul că începe atunci *ceva* cu desăvârșire deosebit de tot ce cunoaștem noi, de ceea ce ne așteptăm să fie. Se continuă *ceva* pe care *l-am fi putut cunoaște*, dar pe care nu știm să-l căutăm în timpul vieții: un imponderabil, o taină, o absurditate. Adevărul e că: deși începe *ceva* complet deosebit de viață, moartea continuă totuși o conștiință pe care am fi putut s-o intuim încă din timpul vieții. Acesta e și paradoxul central al morții: *altceva* decât viața și totuși *ceva* pe care l-am putea cunoaște chiar cu ajutorul vieții. [3, p. 33]

Întrebările care solicită chiar răspunsuri ocazionale sau de consolidare se referă în esența lor la:

- reprezentarea fantastică a morții și a spiritelor morților, privite ca ipostaze ale unei lumi a spiritelor, lume de factură demonică, detașată de aceea terestră a oamenilor;
- reprezentarea mirifică a spiritelor diferitor tipuri de strămoși și moși (de străbuni mitici, de eroi civilizatori sau semizei și zei), menținând cu ei o legătură indisolubilă cu lumea terestră printr-o genealogie magico-mitică;
- reprezentarea realist-fantastică a spiritelor tuturor celor ce am fost vii, definiți ca indivizi și care fac parte integrată din comunitatea gentilică, clanică sau tribală.

Aceste trei feluri de reprezentări ale spiritului uman văzut post-mortem (1 – detașat de lumea terestră; 2 – în legătură magico-mitică cu lumea terestră și 3 – integrat în lumea cosmică, trăind totuși o viață concretă realist-fantastică) ne preocupă ca probleme de mitologie a morții și ca probleme ale culturii morților și la post existența celor decedați. [1, p. 168-169]

Printre marele anomalii ale lumii moderne se numără și faptul că știința și filozofia ne învață viața și moartea. Gândindu-ne o clipă la absurditatea acestui lucru: oamenii care cunosc viața din laborator,

o cunosc prin analize, îi cunosc fenomenele ei și oamenii care gândesc asupra vieții dintr-un cabinet, tocmai aceștia sunt chemați să ne învețe cel mai esențial și cel mai decisiv fapt: *existența noastră*. De altfel, ei nu fac decât să completeze și să articuleze experiențele noastre negative, neființa noastră.

Întorcându-ne la cele spuse că am putea cunoaște moartea încă din viață: nu cea pe care o știm toți (osificările, spirituale, oprirea pe loc etc.), ci moartea în înțelesul ei prim, de începere, ni lipsește ceva pe care nu-l cunoaște nimeni: și de aceea moartea ni se prezintă ca un *miracol*, căci ne introducere firesc în acel imponderabil pe care, poate, atâția din noi îl căutăm zadarnic în timpul vieții.

Un om perfect, după judecata noastră este acela care e cunoscut mai mult, s-a înălțat mai sus cu mintea și cu sufletul, a înțeles mai multe. Ajungând în pragul morții, omul perfect, printr-o simplă experiență organică, moare, se trezește deodată într-o altă lume, unde începe altceva, unde valorile sunt altele și ascensiunea este înțeleasă altfel. Acesta este miracolul, paradoxul: cheltuiești o viață întregă pentru a te înălța, a te purifica și a cunoaște, ca să ajungi, în moarte, cine știe, la cea mai de jos treaptă a perfecțiunii.

O dată cu psihanaliza, cu sociologia, cu antropologia, cu studierea fenomenelor mass-media, înțelegem că și viața omului și a societăților, sunt legate în egală măsură de imagini – nu se limitează doar la cele din universul imaginilor mintale. Studierea imaginarului dintr-o societate înseamnă sondarea adâncurilor conștiinței sale și ale evoluției sale istorice – cercetarea originii și a naturii profunde a omului, creat după *chipul Domnului* reprezentat în imaginea bisericii și trupul mitic a societății constituind corpul organic. [4, p. 11]

Un mit al creației este un simbol narativ despre cum a început lumea și modul în care oamenii au locuit-o prima oară. În timp ce în utilizarea populară a termenul mit se referă de multe ori la povești false sau fanteziste, culturile privesc miturile lor despre creație ca fiind adevărate într-o proporție mai mică sau mai mare. În societatea în care ne aflăm astăzi, un mit al creației este, de obicei, considerat ca un corolar (urmare, concluzie, consecință) de adevăruri profunde, metaforice, simbolice și, uneori, istorice. Ele sunt, de obicei, deși nu întotdeauna, considerate mituri cosmogonice – descriu starea amorfă a universului și felul în care lumea noastră sau alte lumi au luat naștere. De obicei, aceste tipuri de mituri împart anumite caracteristici.

Fiind adesea considerate relatări sacre și pot fi găsite în aproape toate tradițiile religioase cunoscute omului. Acestea sunt toate povești cu și despre personaje care sunt fie zeități, de obicei, cu figuri umane, dar și animale, care, de multe ori, vorbesc și se transformă cu ușurință. Ele sunt adesea situate într-un trecut îndepărtat, ceea ce istoricul religiilor, Mircea Eliade, a denumit *in illo tempore* (la acea vreme). Miturile creației ridică adesea întrebări profunde, semnificative pentru societatea care le împărtășește, dezvăluind viziunea lor centrală asupra lumii și a cadrului pentru a înțelege cultura și individul într-un context universal. [5]

Cât privește Deologia română gravitează în jurul a doi poli divini: Fărtatul și Nefărtatul, care conduc după cum urmează cu Paradisul și Infernul – în fond, doi frați care fizionomic, temperamental și caracterologic nu seamănă între ei, dar care se completează reciproc prin activitatea lor cosmică și terestră. Deci un fel de dualism promovat de Fărtați, care au conlucrat de voie, de nevoie, prin consultații sau prin viclenie, la crearea lumii. [1, p. 343]

În prezent, am uitat ce înseamnă cu adevărat dualismul și am căzut prada antinomiei bine-rău. Dualismul nu înseamnă neapărat conflict, ci acceptare. Nu poate exista bine fără rău și viceversa. Lumina nu-și poate arăta chipul fără ajutorul întunericului.

Dualismul consimte că cele două opoziții sunt totuși egale ca forță, dar mai ales ca importanță. Potrivit scrierilor biblice nu poate exista dualism, căci binele învinge de fiecare dată. Atunci de ce mai este nevoie de rău? Aceasta nu poate fi posibil în creștinism. Putem observa foarte bine acest lucru în religia Indiei – în brahmanism, veddism, hinduism.

Pe pământ există cutremure, furtuni, uragane, inundații, boli contagioase, animale cu mușcătură veninoasă, animale sălbatice, oameni răi, perfizi și cruzi. Or, o ființă folositoare, spun dualiștii, nu poate face rău. Deci există două tipuri de ființe, care înseamnă și două principii: unul al binelui, celălalt al răului, la fel de puternice, eterne și care nu încetează să se lupte între ele.

Dumnezeu i-a dat omului liberul arbitru și o aplecare egală spre bine ca și spre rău: e dreptul lui să aleagă. Omul lipsit de pasiuni și obligat să facă bine, fără să poată face rău, va fi virtuos fără să o merite. Într-o lume fără pericole și griji, omul va trăi lipsit de plăceri. Virtutea nu strălucește decât prin

contrast cu viciul și dacă e adevărat că Dumnezeu a considerat Pământul ca un loc al încercărilor pentru muritori, aceasta nu înseamnă că răsplătește doar o mașina care funcționează pentru că e bine montată.

Lumea de dincolo a interesat în permanență umanitatea. Aceasta o precizează scrierile tibetane și cele egiptene în *Cartea morților*, ideea este precizată și în *Talmud*, și în *Coran*, și în *Biblie*. Obiceiurile noastre de înmormântare și de pomenire a morților s-au constituit pe această idee, mitologia morții fiind foarte bine dezvoltată în spațiul nostru cultural. În consens cu aceste dimensiuni culturale se află și reprezentările celeilalte lumi în pictura murală bisericească din Moldova medievală. Între temele majore pictate în bisericile moldovenești: *Crearea lumii*, *Viața sfinților*, *Judecata de Apoi* etc. trebuie apreciată ca centrală și ideea *vieții de dincolo*, reprezentată în pictura oricărei biserici. Persistența acestor imagini este firească pentru reflectarea mentalității umane. Raiul și Iadul constituind esența puterii imaginative a colectivităților umane, fiind o problemă de forță pentru plasticienii care le reprezintă în tehnicile picturii murale.

În scena *Judecării de apoi*, morții apar în câteva ipostaze, în timp ce trec vămile văzduhului, sau când se ridică din morminte. Este foarte important să observăm cum se deosebesc morții care merg prin vămile văzduhului ca vârstă, statut social, vestimentație etc. și cei care se ridică din morminte.

După principiile adoptate, temele cercetate de noi sunt amplasate deasupra ușii, în dreapta și stânga intrării în biserică. În dreapta (atunci când privim spre altar) sunt pictate, de obicei, scenele legate de Rai, iar în stânga cele legate de tematica Iadului. Până în secolul al XIX-lea se practicau scenele figurative, mai târziu în locul lor apar simbolurile. Spațiul mai cuprinzător fiind ocupat de scene din viața lui Iisus Hristos.

Așa cum s-a cristalizat vechea tradiție iconografică din spațiul nostru cultural, putem identifica Raiul și Iadul după scene narative foarte sugestive și după simboluri, informațiile prezente/izvorâte din *ermirii* sau din *caietele de modele*, dar și din ingeniozitatea meșterilor în găsirea unor soluții plastice cât mai expresive.

Reprezentarea simbolică a Raiului și Iadului, este marcată, în cele mai dese cazuri, de *balanța* ținută sugestiv de mâna divină care transpare din nori. *Balanța* reprezintă cântărirea faptelor bune și a păcatelor omenești. Care dintre acestea va prevala, în acel spațiu va fi repartizat sufletul. [6, p. 158]

Această schimbare a conținutului iconografiei poate fi explicată prin faptul că informația necesară era transmisă prin alte mijloace, în special prin cărțile sfinte, citite în timpul serviciului divin. În această perioadă impactul cărții asupra societății devine tot mai evident. Concomitent, fragmente din aceste scene trec din pictura murală în cea a icoanelor, modificându-și structura.

Un alt motiv simbolic, frecvent utilizat ca un spațiu între cele două domenii, este *scara*. Înțeleasă ca simbol al verticalității, al dezvoltării spirituale, scara cumulează opozițiile celor două spații. Ea este hotarul de la care oamenii sunt împărțiți spre Rai sau spre Iad. Raiul este reprezentat mereu în registrul de sus, iar Iadul este reprezentat în cel de jos.

Simbolul reprezintă indirect un obiect, o ființă, o noțiune, o însușire, un sentiment etc. Realitățile divine pot fi semnificate prin intermediul celor terestre. Bineînțeles, semnificantul respectiv primește o valorizare nouă, superioară, prin participarea lui la o realitate divină. Semnificantul primește *valoare de simbol*, pentru că este *semn al unei prezențe divine*. Ne aflăm așadar în fața unui sistem de gândire, numit în termenii de specialitate *symbolism*.

În transcrierea realității, poporul a dovedit o mare putere de abstractizare și sintetizare.

Soarele, lumina, omul, copacul, animalul – au fost transformate în cadrul unui larg proces de stilizare în semne și adoptate ca simboluri, având o funcție magică:

- *Linia* – folosită în delimitarea diferitor spații; plasa/hașura – mediul acvatic sau fertil; funie/frânghie; șerpuită – meandru, cu denumirea de căliță ocolită, rătăcită, râu etc.
- *Triunghiul* și *Pătratul* – simbolizând viața cerească și cea pământescă.
- *Rombul* – reprezintă fertilitatea solului, începutul vieții pe pământ. Asociat cu cercul în interior – cununia cosmohtonică dintre soare și pământ.
- *Cercul* – semnificând regenerarea, mișcarea veșnică-infinită; sub formă concentrică (prin rozetă împărțit în: patru, șase, opt sau douăsprezece părți egale) capătă motivul solar. *Soarele* fiind cel mai reprezentativ simbol al divinității supreme (în spațiul carpatic, cultul solar persistă din perioada paleoliticului până în zilele noastre). Prin rotație, soarele contribuie perindarea neîn-

treruptă a ciclurilor naturii, reflectând succesiunea lunilor și a anotimpurilor, totodată subînțelegând noțiunea timpului și spațiului, redat prin *vârtelniță*.

- *Punctul sau cruciulițe* – simbolizează *stelele*. [7, p. 28-30]

Scopul propus de noi a fost pus în atingerea mai multor aspecte importante ale tradiției românești, prezentând această problematică într-un context destul de amplu al reprezentărilor, miturilor și simbolurilor specifice culturii noastre, pentru a înțelege mai bine esența ei.

În mitologie, *nemurirea* (relatăată în basmul *Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte*) însemna perfecțiune și invincibilitate, însușiri de care oamenii nu aveau parte, ci doar zeii. Cu toate acestea, omul va aspira mereu spre nemurire, după cum se relatează în multe dintre legendele difteritelor mitologii.

Miturile servesc pentru a defini o orientare a omeniirii în lume. Ele sunt baza unei viziuni asupra lumii care reafirmă locul și modul în care oamenii se raportează la lumea naturală, la orice altă lume spirituală și între ei. Ele acționează ca o piatră de temelie în educație și formare, o filosofie de viață exprimată prin simbol. Ne e greu să înțelegem asta pentru că am renunțat sa mai învățăm în acest fel. [5]

Toate miturile legate de creație sunt într-un sens etiologic, pentru că încearcă sa explice cum s-a format lumea și cum a apărut umanitatea.

Bibliografie:

1. VULCĂNESCU R., 1987, *Mitologie Română*, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
2. Cf. *Cultura* – săptămânal editat de Institutul Cultural Român, N. 32, 20-26 octombrie 2004.
3. ELIADE M., 1991, *Despre un anumit sentiment al morții*. În: Drumul spre centru, București: Editura Universul.
4. LE GOFF J., 1991, *Imaginarul medieval*, București: Editura Meridiane.
5. <http://mythologica.ro/mitul-creatiei/>
6. JABINSCHI I., 2009, *Erminia și reprezentările Raiului și Iadului în bisericile medievale moldovenești*. În: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice. Chișinău: Editura Notograf Prim.
7. MALCOCI V., 2000, *Decorul arhitectural în piatră din arta populară moldovenească (sfârșitul sec. XIX-lea – sec. XX)*, Chișinău: Editura-Poligrafică Știința.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ В ДИЗАЙНЕ ИНТЕРЬЕРА THEORETICAL JUSTIFICATION FOR THE NEED OF COMPOSITION STUDY WITHIN INTERIOR DESIGN COURSE

**Natalia Vavilina, Senior Lecturer,
Academy of Music, Theater and Fine Arts, Chisinau, Moldova**

Abstract. The educational process aims for a comprehensive development of the personality of the future designer, for a maximal real design approach, which promotes acceleration in the formation of creative and design thinking. The designers is inculcated with drawing, painting, composition and design skills on one hand, and also he studies art history, philosophy, aesthetics, psychology – on the other hand, which is giving the ability to create objects of any complexity. However, the interior created by designer will represent an artistic and ergonomic value only if it is created under the laws of harmony and brings out the art representation. The composition study, with concretization of its application in the field of interior design today, in the time of domination of computer programs over the plastic language of the creator, acquires social and cultural importance and should be included in the process of contemporary art education of designers, the main result of which involves the formation of key knowledge and skills for young design professionals, for the realization of their projects in life. This way, to the concept of "basics of composition in architecture" and "fundamentals of composition in painting" gradually is added the concept of "fundamentals of composition in design."

Keywords: composition, design, interior design, form, harmony, color, balance, unity, rhythm, contrast, proportion, scale, texture, space.

Аннотация. Образовательный процесс направлен на всестороннее развитие личности будущего дизайнера, максимальное приближение к реальному проектированию, что способствует ускоренному формированию творческого и проектного мышления. Дизайнеру прививаются навыки рисунка, живописи, композиции и проектирования, с одной стороны, и он изучает историю искусств, философии, эстетики, психологии – с другой стороны, что дает возможность создавать объекты любой сложности. Но интерьер, созданный дизайнером будет представлять художественную и эргономическую ценность только в том случае, если он создан по законам гармонии и несет в себе художественный образ. Изучение композиции с конкретизацией ее применения в области дизайна интерьера сегодня, во времена до-

минирования компьютерных программ над пластическим языком творца, обретает социально-культурное значение и должно быть включено в процесс современного художественного образования дизайнеров, основной результат, которого предполагает формирование у молодых специалистов в области дизайна ключевых знаний и умений для воплощения их проектов в жизнь. Таким образом, к понятию «основы композиции в архитектуре» и «основы композиции в живописи» постепенно добавляется понятием «основы композиции в дизайне».

Ключевые слова: композиция, дизайн, интерьер, форма, гармония, цвет, равновесие, единство, ритм, контраст, пропорции, масштаб, фактура, пространство.

1.1 Современные тенденции в художественном развитии высшего образования (на глобальном и национальном уровне)

Актуальность и значимость исследования. Все что происходит в современном мире искусства, изменения подхода к смысловой и целевой задаче понимания произведения изобразительного искусства, интернационализация и массовость всех сфер креативного процесса поставили перед высшей художественной школой проблему подготовки специалистов, не просто владеющих изобразительным языком, но и способных ориентироваться в происходящем изменении, понимать международные культурные ценности, взаимодействовать с представителями других культур для взаимовыгодного диалога. В ситуации, когда искусство выходит на международный уровень и сотрудничество между представителями творческих профессий разных стран становится необходимостью, условием существования творческого мира, повышение уровня высшего художественного образования становится важнейшим звеном в процессе повышения культурного уровня общества, стимулом для роста требований к профессиональной подготовке специалистов в области изобразительного искусства.

Высшее художественное образование в Республике Молдова сегодня должно отвечать международным квалификационным требованиям, стандартам, выработанным странами-участниками Болонского соглашения, исходя из которых на первый план художественного образования выдвигается задача развития межкультурной компетенции обучающихся, чтобы выпускник мог грамотно и уверенно ориентироваться в любой сфере профессиональной деятельности в любой из стран, окружающего нас мира.

В связи с появлением в высшей художественной школе контрактной системы образования, позволяющей обучать студентов без предварительного художественного образования, такого как художественная школа и художественное училище, возникла необходимость в изменении и систематизации некоторых теоретических и практических установок в новом, едином руководстве, рассчитанном на различный уровень подготовки студентов, дающий новый подход к изучению основных законов *композиции*.

Отсюда очевидны поиски новых подходов к обучению *композиции*, переориентация педагогических и методических исследований на проблемы развития у студентов разного уровня подготовки способности эффективно участвовать в учебном процессе в одинаковых условиях при помощи художественно-эмоционального восприятия действительности.

Последние десятилетия в философии, антропологии, социальной психологии и общей педагогике отмечается всевозрастающий интерес к междисциплинарному изучению эмоциональной культуры как принципу и стратегии развития социального интеллекта. Эмоциональная культура трактуется как определяющее звено в формировании духовного и интеллектуального потенциала современной молодежи [18]. Научная сущность эмоциональной культуры, рассматриваемая как составная часть базовой культуры личности и как структурный компонент психологической культуры, позволяющий эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, предполагает: «продуктивное использование интеллектуальных способностей в эмоциогенных ситуациях» [9, с. 12]; «совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих принимать адекватные решения, исходя из интеллектуального анализа эмоциональной конкретной информации, из опыта и стиля рассмотрения эмоциогенных ситуаций» [2, с. 13-25. с.7]; «успешность социального развития и социализации личности» [8]; «воспитанность эмоций, эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания» [3, с. 166-168], «выявляющихся в успешности социального развития» [9, с. 12], «эмоциональную культуру, которая включает эмоциональную саморегуляцию, динамику эмоциональной выраженности

активизацию эмоциональной когниции. Эмоциональная когниция реальности объясняет необходимость применения новых непривычных взглядов на обычные предметы и процессы.

Образовательный процесс в высших художественных заведениях направлен на всестороннее развитие личности будущего художника, максимальное приближение к реальному проектированию, что способствует ускоренному формированию творческого и проектного мышления. Дизайнеру прививаются навыки рисунка, живописи, композиции и проектирования, с одной стороны, и он изучает историю искусств, философии, эстетики, психологии – с другой, что дает возможность создавать объекты любой сложности, придавая им художественный образ.

„Художественный образ – это выражение творцом своего «Я», своего ощущения, личностного видения предмета, явления, окружающего мира. Это форма отражения, воспроизведения объективной реальности с позиции определенного эстетического идеала в искусстве”. [6, с. 7]

1.2 Исторический экскурс в эволюцию происхождения терминов, используемых в исследовании. (Дизайн, дизайн интерьера, композиция)

В эпоху потребительской морали появляется новое понятие, объединяющее все отражения проектной деятельности нашей эпохи, а именно „дизайн”. Дизайн сделал культовыми изображения людей, продуктов питания, упаковку, обычные вещи, придав им затейливые яркие формы и возведя их в ранг произведений искусства.

Употребление слова *дизайн* стало в какой-то степени модным, и мы его слышим в повседневном употреблении. Попробуем перечислить возможные словосочетания с этим понятием; *фито - дизайн*, *ландшафтный дизайн*, *дизайн одежды*., *дизайн интерьера*, *графический дизайн*, *дизайн прически*, *дизайн мебели*, *промышленный дизайн* и т.д.

Дадим определение понятию *дизайн*.

„Дизайн – вид проектно-художественной деятельности, связанный с разработкой предметного окружения человека, систем визуальной коммуникации и информации, организацией жизни и деятельности человека на функциональных, рациональных началах”. [10, с. 6] Буквальный перевод слова *дизайн*, который можно найти в любом из англо-русских словарей – план, рисунок, чертеж. Дизайнер – человек, умеющий планировать, рисовать, чертить. Одновременно *дизайнер* в переводе с английского – хитроумный человек.

В пластических видах искусства, таких как *дизайн*, архитектура, скульптура, одним из основных изобразительных средств выражения художественного образа является *форма*. „Это - разно- и многообразная предметно-пространственная среда, точнее, *форма* ее составляющих”. [16, с.9] В основе восприятия *формы* лежат свойства объемно-пространственной *композиции*. Приемы, закономерности и средства выражения *композиции* всегда были и остаются актуальными для *дизайнеров*, архитекторов, художников, музыкантов, то есть всех тех, кому подвластно творчество.

Слово „*композиция*” в переводе с латинского языка *Compositio* – составление, связывание, соединение частей. Большая Советская Энциклопедия дает нам определение этого слова как „построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие. *Композиция* – важнейший организующий момент художественной *формы*, придающий произведению *единство* и цельность. Соподчиняющий ее элементы друг другу и целому”. [15, с. 593]

„В первоначальном значении это слово имело довольно широкий смысл: в римском праве *compositio* означало примирение тяжущихся сторон, в быту римской арены - означало противопоставление борцов. Но как ни различно было понимание этого термина, в нем можно усмотреть нечто общее, так как он включает представление о сторонах, частях, при их соединении образующих некоторое *единство*”. [1, с. 3] И уже говоря о использовании *композиции* в художественных произведениях - „в практических искусствах *композиция* объединяет частные моменты построения художественной *формы* (реальное или иллюзорное формирование *пространства* и объема, симметрия и асимметрия, *масштаб*, *ритм* и *пропорции*, нюанс и *контраст*, перспектива, группировка, цветовое решение и т. д.” [15, с. 593] Так описывает понятие *композиции* Большая Советская Энциклопедия в 1973 году. В другом источнике 2009 года, а именно в Энциклопедии гуманитарных наук дается другое объяснение понятию *композиция*. „*Композиция* (лат. *compositio*, от *compono* – складываю, собираю, сое-

диняю, приставляю, складываю) – эстетическая категория для обозначения принципа художественного упорядочения действительности. Применительно к искусству композиция выступает как система средств, превращающих эстетический материал в художественное произведение. *Композиция* появляется с возникновением искусства, таким образом, она относится к исконным свойствам искусства. *Композиция* также является сущностным свойством искусства, она изначально содержательна. ” [13, с. 251] Этот же источник нам предлагает и другие переводы этого слова начиная еще с времен Юлия Цезаря. „Понятие «*композиция*» появляется в трудах *Юлия Цезаря* и *Цицерона* (I век до н. э.), причем у *Юлия Цезаря* оно означает «прекращение спора, устранение разногласия примирение» или «заключение договора», а у *Цицерона* – «составление, сочетание, связывание, сложение, соединение (элементов, частей)», «составление, работа над сочинением», «приведение в порядок, упорядочение, устройство», «сопоставление, противопоставление, выставление друг против друга (например, гладиаторов)», «построение сложного предложения». Вслед за этими авторами слово использовали *Сенека Старший*, *Колумелла*, нередко придавая ему более прагматическое значение – «приготовление (например, мази)» у *Сенеки*, «складывание на хранение» у *Колумеллы*.” [13, с. 251]

Подведем итог, с момента своего возникновения слово «*композиция*» содержало в себе понятие о некоем соединении, сочетании элементов.

Почти во всех европейских языках *композиции* и сейчас придается похожее значение. Только в русском языке слово *композиция* применяется при описании произведений искусства.

„Применительно к искусству *композиция* определяется как способ построения художественного произведения, принцип связи однотипных и разнородных компонентов и частей, согласованных между собой. *Композиция* связывается с такими категориями, как «художественная *форма*», «эстетическое восприятие», «канон». ” [13, с. 252]

Художественное произведение обусловлено его содержанием, характером и назначением и это во многом определяет его восприятие. *Композиция* важнейший организующий элемент художественной *формы*, придающий произведению *единство* и цельность, соподчиняющий его компоненты друг другу и целому.

„*Композиция* понимается диалектически: как процесс построения – на основе *композиционных* принципов и с помощью *композиционных* средств: как объект восприятия – с точки зрения психофизиологических особенностей восприятия; и как результат процесса построения, т. е. как завершенное художественное целое”. [7, с. 2]

Композиция – важнейший организующий компонент творческого процесса, придающий ему целостность, соподчиняющий его элементы друг другу и целому и поэтому в своем наиболее чистом виде больше удовлетворяет критериям *дизайна*. Все виды *дизайна* (пространственный, временной, пространственновременной) опираются на *композицию* как на механизм формирования из окружающей нас повседневной жизни, быта иными словами, функционально обоснованных и в тоже время эстетически осознанных произведений искусства. *Дизайн* переводит понятие композиции за пределы искусства в область повседневности и придает ему двойное значение.

Степень разработанности проблемы: Накопленный значительный теоретический и практический материал по изучению *композиции* в различных направлениях искусства, исторический анализ взаимосвязи этих направлений с появившимся относительно недавно направлением в творчестве, как *дизайн интерьера* предопределяют более подробное изучение базовых понятий о *композиции*, именно применимых к внутреннему *дизайну* среды. Основная литература, рассматривавшая до сегодняшнего дня вопрос изучения *композиции*, (за малым исключением) опирается на применение *композиции* в архитектуре, живописи либо декоративно – прикладном искусстве, что не дает возможности студентам специальности *дизайн интерьера* получить знания, позволяющие воплотить в жизнь их проекты.

Изучение *композиции* с конкретизацией ее применения в области *дизайна интерьера* сегодня, во времена доминирования компьютерных программ над пластическим языком творца, обретает социально-культурное значение и должно быть включено в процесс современного художественного образования *дизайнеров*, основной результат которого предполагает формирование у молодых специалистов в области *дизайна* ключевых знаний и умений

для воплощения их проектов в жизнь. Таким образом, к понятию «основы композиции в архитектуре» и «основы композиции в живописи» постепенно добавляется понятием «основы композиции в дизайне».

На сегодняшний день в Молдове не рассматривался вопрос специализации программы обучения композиции конкретно для дизайнеров. Не смотря на то, что основы композиции преподаются студентам специальности дизайн интерьера всех профилирующих учебных заведений, преподавание базируется на программах преподавания композиции, разработанных для архитекторов и художников.

Композицию в области изобразительного искусства понимают как систему построения художественного произведения на плоскости. Архитектурная композиция больше рассматривает вопросы объемно пространственной композиции в ее глобальном смысле. И одно и другое понятие применимо к процессу проектирования интерьера, более того дизайн интерьера базируется на обоих этих понятиях одновременно. Например; Дизайн интерьера вообще применяет принципы объемно пространственной композиции, а дизайн отделки фрагмента стены ориентируется на плоскостную композицию.

Цель композиции в дизайне интерьера это создание утилитарно оправданной внутренней среды для человека, имеющей функциональную, конструктивную и эстетическую ценность. Структура среды интерьера должна формироваться по законам композиции и получить такие функциональные, конструктивные, эстетические особенности, которые наилучшим образом отвечают ее назначению и эргономике человека. Композиционный поиск в художественном проектировании направлен на придание среде свойств, обеспечивающих получение потребителем необходимых ему условий. Предметно смысловым элементам композиции интерьера всегда сопутствуют специальные выразительные средства: освещение (как естественное так и искусственное), тональное соотношение, колористическая гамма, точка визуального восприятия, план, ракурс, а также смысловой акцент и различные цветовые и фактурные контрасты.

Особое значение композиции в дизайне интерьера имеют соразмерность частей и целого друг с другом (выражающаяся в системе пропорций) и соразмерность внутреннего пространства среды и его отдельных форм человеку, и органическое единство композиционных и конструктивных принципов, находящее своё художественное выражение в конечном продукте, полученном дизайнером после реализации проекта.

Прикладное значение исследования заключается в разработке комплексной системы специфических заданий и упражнений, ориентированных на формирование базовых композиционных знаний в области дизайна интерьера; оптимизации и развитии опыта профессионального формирования студентов художественных факультетов.

Основные направления исследования:

- определить теоретические и методологические основы овладения студентами начальной системой знаний по композиции в дизайне интерьера;
- раскрыть и описать структурно-содержательное развитие формирования умений анализировать объекты предметно-пространственной среды на основе композиционных закономерностей;
- исследовать характеристики формирования умения решать задачи композиционного формообразования в наглядной форме как фактора готовности к обучению проектированию в дизайне
- осуществить анализ состояния обучения в практике преподавания в вузе с точки зрения исследуемой проблемы
- разработать и экспериментально проверить эффективность Педагогической модели формирования базовых знаний у студентов специальности дизайн интерьера
- осуществить количественный и качественный анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы.

Задачи, рассматриваемые исследованием обучения студентов основам композиции:

- формирование структуры знаний по композиции в дизайне среды;
- изучение свойства и средства объемно-пластической композиции в дизайне;

- изучение свойства и средства объемно-пространственной композиции в дизайне;
- изучение свойства и средства процессуальной композиции в дизайне;
- обучение созданию композиции с заданными свойствами и качествами;
- формирование умения давать эстетическую и эмоциональную оценку явлениям окружающей действительности;
- развитие воображения, пространственного мышления, а также основополагающих творческих способностей специалиста-дизайнера: оригинальность, образной адаптивной и семантической гибкости.

Работа над учебным творческим проектом – процесс художественного проектирования – это особая область творчества со своими приемами и методами, представляющая собой весьма сложный комплекс задач, связанных с требованиями *дизайна*. Без знания и правильного использования принципов *композиции* невозможно выявить замысел проекта. Мастерство организации и построения *композиции интерьера* состоит в умении студента организовать отдельные, разрозненные элементы (мебель, элементы декора и отделочные материалы) в единое целое.

Работа над учебным творческим проектом – процесс художественного проектирования – это особая область творчества со своими приемами и методами, представляющая собой весьма сложный комплекс задач, связанных с требованиями *дизайна*. Одним из основных требований является *композиционная* целостность проектируемого предмета, т.е. соответствие отдельных частей друг другу и соответствие части целому. Без знания и правильного использования принципов *композиции* невозможно выявить замысел проекта. Мастерство организации и построения *композиции* состоит в умении студента организовать отдельные, разрозненные элементы в единое целое. В ходе изучения содержания курса должны развиваться *композиционные* способности студентов, составляющие структурную основу проектной деятельности любого *дизайнера*. К ним относятся пространственные представления и пространственное мышление, чувственно-ассоциативный анализ *формы* в ходе практической деятельности, пространственное воображение, а также способности к конструированию и макетированию.

Образовательный процесс направлен на всестороннее развитие личности будущего *дизайнера*, максимальное приближение к реальному проектированию, что способствует ускоренному формированию творческого и проектного мышления. *Дизайнеру* прививаются навыки рисунка, живописи, *композиции* и проектирования, с одной стороны, и он изучает историю искусств, философии, эстетики, психологии – с другой, что дает возможность создавать объекты любой сложности. Но *интерьер*, созданный *дизайнером* будет представлять художественную и эргономическую ценность только в том случае, если он создан по законам *гармонии* и несет в себе художественный образ.

Библиография:

1. АЛПАТОВ М., 1940, *Композиция в живописи*. Москва.
2. АНДРЕЕВА И., 2008, *Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект»*. В: Вопросы психологии №5, Санкт-Петербург: СПБИУИП.
4. АНДРЕЕВА И., 2003, *Развитие эмоциональной компетентности педагогов*. В: Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы Международной конференции, Минск.
5. ВИТРУВИЙ. *Десять книг об архитектуре*, М.
6. ВЛАСОВ В., 1993, *Иллюстрированный художественный словарь*. Санкт-Петербург: Икар.
7. ГРИГОРЯН Е., 1986, *Основы композиции в прикладной графике*. Учебно – Методическое пособие для студентов и учащихся высших и средних специальных учебных заведений, Ереван: Республиканский Учебно-Методический Кабинет.
8. ИЗАРД К., 2008, *Психология эмоций*, Москва: Питер Пресс.
9. КОЖОКАРЬ-БОРОЗАН М., *Teoria culturii emotionale*, Chişinău: Tipografia UPS „I. Creangă”.
10. ЛАВРЕНТЬЕВ А., 2007, *История дизайна*, Москва: Гардарика.
11. ЛАЗАРЕВ Е., 1970, *Художественное конструирование в системе эстетической деятельности (к постановке вопроса)*. Сб.: Ученые записки, Л.: ЛВХПУ им. В.И. Мухиной..
12. ЛОГВИНЕНКО Г., 2005, *Декоративная композиция: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030800 «Изобразительное искусство»*. Москва: Гуманитар. Изд. Центр Владос.
13. ЛУКОВ В., КИРЮХИНА Т., 2009, *Энциклопедия гуманитарных наук. Композиция*.

14. МЕДВЕДЕВ В., 2010, *О Системе категорий композиции в дизайне*. Санкт-Петербург: Вестник СПГУТД 1(19) 2010.
15. ПРОХОРОВ А., 1973, *Большая Советская Энциклопедия*. 3 изд. Москва: «Советская энциклопедия».
16. УСТИН В., 2007, *Композиция в дизайне*. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве. Москва. АСТ. Астрель.
17. CHABOT M., 2000, *Pedagogie emotionnelle*. New York: Psychology Press.
18. LEBEL C., GOYETTE N., 2009, *Le Developpement Des Competences Emotionnelles Pour Faciliter L'insertion Professionnelle Et Encourager La Perseverance Dans, L'enseignement*.

**ФОРТЕПИАННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В.РОТАРУ В КОНЦЕРТНО-КОНКУРСНОМ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РЕПЕРТУАРЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА
PIANISTIC WORKS OF COMPOSER V.ROTARU IN THE CONCERT
AND PEDAGOGICAL REPERTOIRE OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

**Elena Gupalova, PhD, Associate Professor,
Alecru Russo Balti State University, Moldova**

Abstract. In this article, the author describes the pianistic heritage of composer V. Rotaru from the perspective of its importance for the concert and pedagogical activity in the Republic of Moldova. Piano miniatures that are different in variety of artistic ideas and content are included in this anthology.

The part of the collection is represented by mobile works, which contain significant technical difficulties and are often used in concert and contest repertoire of Moldova (Exprompt, Humoresque, Toccata, cycle Improvisations etc.). Another part of lyrical cantilena piano pieces by the composer is characterized by sincere warmth that is often associated with the landscapes of Moldovan nature. (Doina, Silhouettes, Preludes cycle et al.).

All the works have a number of teaching and performing features, typical figurative and emotional system, evident technical issues and based on the national folklore. All this makes them indispensable in pedagogical and concert competitive repertoire in the special piano course in the secondary and higher educational institutions of the Republic of Moldova.

Keywords: piano works, rhythmic pattern, style features, pedagogical and concert-competitive repertoire, toccata works, lyrical miniatures, melody, improvisation, national character, teaching and performing tasks.

Аннотация. В данной статье автор описывает фортепианное наследие композитора В.Ротару с точки зрения его важности для концертной и педагогической практики в Молдове. Его фортепианные миниатюры, отличаются разнообразными художественным замыслом и содержанием.

Часть их представлена подвижными произведениями, которые содержат значительные технические трудности и нередко используются в концертно-конкурсном репертуаре Республики Молдова (Экспромт, Юмореска, Токката, цикл Импровизаций и др.). Для другой части лирических кантиленных фортепианных пьес композитора характерна душевная теплота, которая часто ассоциируется с картинами природы Молдовы (Дойна, Силуэты, цикл Прелюдий и др.).

Все произведения В.Ротару обладают рядом дидактических и исполнительских особенностей: характерностью образно-эмоционального строя, определённой технической задачей и опорой на национальный фольклор. Всё это делает их незаменимыми в педагогическом и концертно-конкурсном репертуаре курса специального фортепиано в средних и высших учебных заведениях Республики Молдова.

Ключевые слова: фортепианные произведения, ритмический рисунок, особенности стиля, педагогический и концертно-конкурсный репертуар, токкатные произведения, лирические миниатюры, мелодичность, импровизационность, национальный колорит, дидактические и исполнительские задачи.

«Композитору обязательно надо быть откуда-то родом – где бы он ни жил потом, во всём его творческом наследии должен сохраняться дух его народа.»

*Мы уходим, а фольклор остаётся»
В. Ротару*

Музыка известного молдавского композитора Владимира Ротару популярна не только в Молдове, но и за её рубежами. Его сочинения, написанные в самых разнообразных жанрах, часто звучат в концертных программах, многие из них прочно вошли в отечественный музыкально-педагогический репертуар. Во многих произведениях В.Ротару присутствуют народные цитаты. Хотя чаще он придерживался другого метода работы с фольклором, который он не цитировал, а мыслил с его помощью, благодаря чему музыка была пронизана его духом.

Фортепианное творчество Владимира Ротару очень разнообразно и составляет значительную часть всего его музыкального наследия. Перу композитора принадлежит большое коли-

чество обработок молдавских народных мелодий и оригинальных сочинений для данного инструмента. Секрет особой популярности его фортепианных произведений в республиканской пианистической практике в том, что он писал оригинальную музыку, основанную на молдавских интонациях, ритмике и ладах, не только для детей и юношества, но и для зрелых музыкантов.

Композитором было опубликовано 3 фольклорных сборника для молодых пианистов: *Jocuri moldovenești* (1982), *Jocuri populare moldovenești* и *Piese, studii și ansambluri pentru pian: melodii populare moldovenești prelucrate pentru pian* (1991).

Его несложные фольклорные обработки расположены в авторских сборниках *10 и 45 народных мелодий*, а оригинальные пьесы, предназначенные для начинающих пианистов – в Детском альбоме (*Десять музыкальных фантазий для детей*). Все пьесы данных циклов являются своеобразной детской энциклопедией музыкального фольклора, т. к. в них представлены все его основные жанры (песенные и танцевальные): *Oleandra, Sârbă, Baraboi, Brîul, Bulgăreasca, Joc, Jocul bătrînilor, Hostropășul, Horă, Horă fetelor, Cântec de jale, Cimpoi, Peana, Iarbă verde* и др.

Включая в профессиональное творчество подлинные народные мелодии, автор рассматривал этот метод работы, как средство популяризации и ознакомления детей и юношества с молдавским музыкальным фольклором в доступном для них виде. Учитывая определённые дидактические цели, композитор в своих детских произведениях постепенно усложнял различные типы фактуры, определённые ритмические формулы и приёмы звукоизвлечения.

Большинство оригинальных сочинений В.Ротару содержат значительные технические и художественные трудности. Все они адресованы студентам музыкальных колледжей и лицеев и консерваторий (Академиям Музыки). Многие из его произведений часто звучат в концертных программах и на республиканских конкурсах (*Экспромт, Юмореска, Оstinато, Импровизация и Токкатина, Жок бэтрынеск* и др.). Некоторые произведения, которые ранее входили в состав республиканских нотных сборников, позже легли в основу отдельных авторских изданий. Таковы сборники оригинальных сочинений для фортепиано В.Ротару *Piese pentru pian* (1984), *Creații pentru pian* (2005).

Характерной особенностью фортепианного стиля В.Ротару является некоторая ударность (острая акцентность) и остинатность в трактовке инструмента фортепиано, тарафное мышление, которое прослеживается в регистровых и фактурных контрастах, опора на национальный стиль типа *parlando rubato* и тяга к импровизационному изложению тематического материала, что подчёркивается использованием переменного метра и экспрессивной динамики.

В профессиональной музыке XX века этот собирательный образ волевого устремления нашел законченное воплощение в Токкатных произведениях Сергея Прокофьева и Родиона Щедрина. В.Ротару продолжая традиции этих композиторов, приводит в соответствие токкатность, остинатность ритма и стиль **giusto**, утвердившийся в манере игры молдавских народных оркестров. Эта энергия акцентных ритмов, экспрессия динамики и подлинная техническая виртуозность ярко проявилась в сочинениях: «*Жок бэтрынеск*», «*Жок чобэ-неск*», «*Дансул бэрбацилор*», «*Токатинэ*».

Игровое начало во многих его пьесах усиливается постоянными метрическими переменами (смена размера через каждые несколько тактов: 8/16, 10/16, 4/16, 12/16, 7/16, 12/16, 10/16, 4/16, 5/16, 6/16, 6/4, 5/16, 7/4, 4/4, 2/4, 10/16 и т. д. в пьесе *Дансул бэрбацилор*).

Другая важная образная сфера композитора – тонкой лирики, с оттенком импрессионизма пронизана духом молдавской дойны, интонации которой проходят сквозь все лирические страницы фортепианной музыки В.Ротару. Медленные пьесы композитора написаны в духе молдавской *Дойны* с оттенком тонкой лирики, близкой к импрессионистическому письму. Импровизационное начало в его произведениях подчёркивает темп *rubato*, который соседствует не только с подвижным характером движения (Например, *Rubato – Presto* в фортепианной *Импровизации №1*), но может сочетаться и с достаточно медленными темпами (*Lento tenebroso molto rubato* в миниатюре *Силуэт*).

Прелюдия a-moll В.Ротару отличается жанровой образностью, полностью погружая слушателя в поэтическую атмосферу *Дойны*. В сочинении находят отражение её свободный стиль и характер глубокой боли, грусти и тоски.

В первом вступительном такте мягкие напевные триоли готовят почву для появления верхнего мелодического голоса. Основная тема *Прелюдии* сразу вызывает в памяти медленные молдавские дойны со свойственными им особенностями фольклорного стиля *parlando rubato*. Поэтический облик молдавской дойны композитор облёк в простую трехчастную монотематическую форму с кодой (*a – a1 – a*). В мелодическую линию темы удачно вплетены многочисленные мелизмы: трели, форшлагги, морденты; нисходящие секундовые «вздохи» создают элегическое настроение, характерные для дойн длительные остановки в конце фраз выражают задумчивость, усталость и печаль.

После торжественного *a-moll'*ного аккорда небольшой каденционный пассаж в двухголосном каноническом движении завершает повествование и растворяется в тишине.

Цикл произведений подвижного характера В.Ротару отличает токатность и рапсодийное мышление. В 1977 году специально для юношеского республиканского конкурса им был написан *Экспромт* для фортепиано. Эта достаточно пианистичное яркое и красочное произведение близко по форме к фантазии или рапсодии в смысле переключения разных настроений, т. к. оно содержит ряд контрастных эпизодов и написано в фольклорной манере.

Экспромт В.Ротару представляет собой крупную виртуозную пьесу, написанную в сложной трехчастной форме (*A – B – A*). Она предваряется небольшим трехтактовым вступлением, где определяется ритмический рисунок аккомпанемента. Формула сопровождения и мелодика основной темы первой части полностью соответствуют одной из типичных ритмоформул молдавской сырбы.

Ощущение танцевальности усиливается благодаря штриху *staccato* в партии левой руки, придающему теме упругость и пружинистость. Особенностью метроритмической структуры произведения, также вытекающей из имитации причудливых танцевальных движений, является постоянно меняющийся размер: 2/2, 3/2, 1/2, 2/2.

Раздел, посвященный экспонированию основной темы, представляет собой довольно развернутое построение, в рамках которого тема подвергается определенным изменениям. Сначала она звучит во второй октаве светло и прозрачно, затем переходит в первую октаву с несколько измененной фактурой аккомпанемента.

Музыка среднего раздела сочинения (*Andantino*, т. 83) переносит слушателя в сферу теплых, лирических образов. Торжественные аккордов на *fff* подготавливают вступление новой выразительной и певучей темы на *p dolce* в тональности *E-dur*.

Эта тема является цитатой подлинно народной лирической песни *Frunzșoara, lozioara*. Ритмическая организация как аккомпанемента, так и мелодии этой темы в размере 6/8 является характерной для популярного народного танца типа хора маре.

В третьей части произведения практически полностью воспроизведен тематический материал первой части, за исключением проведения второй темы в *Es-dur – g-moll*, утверждая настроение радостного, праздничного народного гуляния.

Многие оригинальные фортепианные сочинения В.Ротару написаны в концертном виртуозном стиле, близком к импровизационному стилю народных музыкантов – лэутаров. Данную образно-эмоциональную сферу фортепианной музыки В.Ротару воплощает *Improvizația în stil popular* (*Импровизация в народном стиле*), созданная в 1986 году. Она написана в тональности *h-moll* и напоминает развернутую сольную каденцию, выдержанную в манере молдавских дойн, свободную по форме и мелодико-ритмическому строению. Автор отказывается от указания размера и выставления тактовых черт. Часто меняются темповые обозначения: на протяжении 3-х страниц нотного текста используются следующие темповые обозначения – *Molto rubato, Presto possibile, Moderato, Prestissimo possibile, Sostenuto*. Помимо этого встречаются предписания, касающиеся темповой стороны произведения: *poco a poco accelerando, poco a poco ritenuto, rubato, poco a poco accelerando e molto ritenuto*.

В *Импровизации в народном стиле* В.Ротару несмотря на свободное фантазийное развитие, композитор сохраняет трехчастную структуру, где первый раздел, *Molto rubato (a)* – экспозиционный, второй, *Lento e molto dolce (a1)* – развивающий, более эмоциональный и взволнованный, и третий, заключительный, *Prestissimo possibile (a)* – репризный.

В среднем разделе возникает новая мелодическая дойнообразная интонация в секстовом изложении, наполненная глубокими внутренними эмоциональными переживаниями. Двойной октавный удар *h* начинает репризную часть пьесы, где два отдельных начальных пассажа объединены в один. Заключительный «цимбальный» проигрыш здесь воспринимается как импровизационная каденция.

В заключение данной статьи можно сделать некоторые **выводы**, характеризующие специфические особенности, присущие фортепианным сочинениям В.Ротару:

1. По степени пианистической сложности фортепианные произведения В.Ротару можно разделить на 3 группы.
 - Первую группу образуют миниатюры для начинающих пианистов (сборник *Пьесы, этюды и ансамбли*, а также *Десять музыкальных фантазий для фортепиано*).
 - Во вторую группу входят пьесы для старших классов музыкальных лицеев и музыкальных колледжей (*Силуэт, Мужской танец, Маленькое каприччио, Прелюдия, Юмореска, Оstinato, Токката и др.*).
 - Третью группу фортепианных сочинений В.Ротару представляют технически сложные и виртуозные произведения для пианистов-профессионалов (*Экспромт, Две импровизации, Каприччио, сюита Ретроспективы и др.*).
2. Фортепианные сочинения данных групп отличаются размерами, техническими приемами, фактурой и способами интонационно-тематического развертывания.
 - Пьесы для начинающих не превышают масштабов периода и простых форм, в них преобладает вариационно-вариантный принцип тематического развития.
 - Сочинения, адресованные школьникам среднего возраста, более развернуты. В них используются не только малые, но и крупные формы, применяются разнообразные виды гомофонно-гармонической, и полифонической фактуры, среди принципов формообразования увеличивается роль контрастного сопоставления и сквозного развития.
 - В произведениях для музыкантов-профессионалов использована наиболее полная сфера пианистических средств, фактурных типов и композиционных приемов, свойственных стилю В.Ротару.

Библиография:

1. ГУПАЛОВА Е., 2008, *Отечественный пианистический репертуар в Республике Молдова*: диссертация на соиск. уч. ст. доктора искусствоведения. Кишинёв.
2. ГУПАЛОВА Е., 2009, *Фортепианные произведения молдавских композиторов в конкурсной практике*. În: *Artă și educație artistică* Nr. 1-2 (10-11), redactor șef I. Gagim. Bălți: U.S.B. „Alec Russo”, p. 78-83.
3. МИРОНЕНКО Е., 2000, *Композитор Владимир Ротару*, Кишинёв: Центральная Типография.
4. ТРОЯН Ю., 2011, *Трактовка фортепиано в композиторском творчестве Владимира Ротару*: диссертация на соиск. уч. ст. доктора искусствоведения, Кишинёв.
5. ХАТИШОВА И., 2010, *Фортепианные произведения композиторов Республики Молдова в учебном процессе музыкальных вузов*, Кишинёв: Grafema Libris.
6. СЮBANU-SUHOMLIN I., 2006, *Repertoriul general al creației muzicale din Republica Moldova (ultimele două decenii ale secolului XX)*, Chișinău: Cartea Moldovei.

ATITUDINEA FAȚĂ DE FENOMENUL MUZICAL ÎN CONTEXTUL RELAȚIEI ELEV-PROFESOR THE ATTITUDE TOWARDS THE MUSIC PHENOMEN IN THE STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP

**Stela Zglavoci, Violin teacher,
Ciprian Porumbescu Srt school, Balti, Moldova**

Rezumat. Muzica, cea mai profundă și mai complexă dintre arte, este exprimarea ideilor și sentimentelor prin mijlocirea sunetelor, mesajele ei fiind adresate afectivității, sensibilității. Ea dă naștere unor temeinice sentimente estetice, care sprijină dezvoltarea intelectuală și ridică pe o treaptă superioară spiritualitatea elevului. Atitudinea față de muzică reprezintă condiția obligatorie care va asigura procesul de comunicare dintre elev și muzică. Figura profesorului, în acest context, deține funcția supremă de mijlocire dintre aceste mari valori.

Cuvinte-cheie: învățământul artistic, atitudine față de muzică, valori muzicale, relația profesor-elev.

Abstract. Music is the deepest and the most complex of the arts. It's the expression of the ideas and feelings by its sound, her messages being addressed to affection and sensibility. It gives rise to aesthetic feelings, which supports the intellectual development and rises the student's spirit to a higher level. The attitude towards music represents the condition that will ensure communication between student and music. In this context, teacher's image has the supreme role of these great values.

Keywords: artistic education, the attitude towards music, music values, relationship between teacher and student.

La etapa actuală, societatea care tinde spre o integrare europeană, are nevoie de personalități dotate cu abilități specifice percepției, aprecierii și valorificării produselor artistice, create de generațiile actuale și predecesoare. Artă, prin valoarea pe care o face să trăiască în fața subiectului și pe care o creează însăși fondul interior al subiectului, participă în cel mai înalt grad la realizarea individualității și a propriei dezvoltări în asigurarea unei „vieți pline” (I. Roigiers). În general, educația prin artă se desfășoară eficient atunci când cel care se educă nu e privit ca simplu obiect, ci ca subiect, ca finalitate în sine.

Conținutul educației are o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, acesta din urmă fiind reprezentat numai de valorile propuse și organizate de școală. Educația muzicală, ca una din disciplinele învățământului artistic, influențează pozitiv și dezvoltă nu numai latura afectivă, ci și pe cea intelectuală. Este artă, dar și știință, este „matematica sunetelor”, care dezvoltă în ansamblu ambele emisfere ale creierului, stimulând imaginația și creativitatea umană.

Aceasta înglobează valori muzicale pe care elevii le asimilează prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din afara școlii. Un rol important în acest registru de resurse educaționale îl au: profesorul, familia, instituțiile religioase, culturale și artistice, muzeele, mass-media etc.

În epoca dezvoltărilor tehnologice a sec. XXI, însă, tot mai des ne confruntăm cu problema atitudinii negative față de școală în general, față de arte, inclusiv, față de fenomenul muzical. Peste tot, în jurul tinerii generații în curs de formare sună muzică de uz cotidian de proastă calitate: la radiou, la televizor, în transport, în localurile publice și după toate acestea, în mod firesc și acasă. Astfel, copilul fiind privat de posibilitatea de a-și forma un gust muzical-estetic elevat, o atitudine adecvată față de valorile muzicale. Muzica de uz cotidian, fiind o muzică de moment, dar cu repercusiuni de lungă durată, deseori definitive asupra formării gustului estetic al tinerilor, face inevitabil parte a cotidianului lor, precum și cel mai accesibil produs artistic, pentru perceperea căruia nu sunt necesare nici cunoștințe, nici eforturi intelectuale. Totul bazându-se pe o serie de ritmuri care și determină așa-numitele „stiluri” ale muzicii de uz cotidian, focusate pe o singură formulă ritmică, care în loc să atragă în mișcarea sa ascendentă spiritul uman, se modelează după cele mai banale sentimentalisme.

Care sunt cauzele apariției unei atare atitudini și cum le putem evita? Cum să formăm o atitudine adecvată elevului față de fenomenul muzical? Cine este responsabil de această realitate – profesorul, elevul sau însăși muzica?

În conformitate cu cerințele curriculare actuale, educația muzicală are drept scop formarea/dezvoltarea intelectual-spirituală a elevului contemporan prin formarea unor anumite *competențe transversale* - care reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elev prin învățare. Realizarea scopului enunțat, preconizează o vastă și profundă pregătire a specialistului în materie de muzică, de psihologie/pedagogie, precum și în alte domenii limitrofe. Atitudinea elevului față de fenomenul muzical se va afla în raport direct cu cultura muzicală și competența didactică a profesorului.

„Profesorul – persoană calificată care predă o materie de învățământ; persoana care îndrumă, educă”, astfel sună definiția acestui cuvânt și conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, profesorul îndeplinește atribuții funcționale, care asigură formarea și pregătirea personalității elevului și pregătirea lui profesională în cadrul instituțiilor de învățământ. Societatea a suferit schimbări majore și odată cu ea se schimbă principiile de viață, caracterul oamenilor și cerințele elevilor față de noi – profesorii. Elevii doresc să vadă un cadru didactic, nu doar o persoană care predă o materie, îi învață și atât, ei doresc să vadă în profesor o personalitate cu calități atitudinale și spirituale selecte, mai ales când este vorba despre profesorul care promovează o valoare atât de înălțătoare cum este – *Muzica*.

Comportamentul cadrului didactic trebuie să fie demn statutului său – de a fi numit profesor-model – persoană care nu doar transmite formal informația necesară, dar și demonstrează afecțiune, un stil de predare democratic, stabilind reguli ce vor fi respectate de ambele părți, exigent, în ce privește materia studiată, obiectivitate în evaluare, utilizând metode interactive și tehnici de predare ce motivează copiii, ce țin cont de problemele elevilor, construind relații de prietenie, arătându-i dragoste, înțelegere și sprijin.

În conformitate cu prevederile Codului de Etică a profesorului: „o educație publică de calitate, are rolul de a asigura șanse egale pentru toți copiii și tinerii, fiind fundamentată pe bunăstarea socială prin contribuția sa la dezvoltarea economică și culturală. Profesorii și personalul din educație au responsabilitatea de a întări încrederea generală a publicului în standardele serviciilor ce sunt așteptate de la toți cei implicați în această amplă activitate.”

Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica „valorică” trebuie să solicite nu numai fondul **intelectual** al elevului, ci mai ales pe cel **afectiv**, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcându-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții, precum și pe cel **moral**, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală și școlară.

Relația dintre elev și muzică, se prezintă ca o legătură puternică între muzică și interioritate, ca o chemare reciprocă și permanentă ce influențează considerabil potențialul culturii muzicale a elevului. Aceasta se reflectă prin capacitatea de „auzire”, de simțire a tensiunii interioare care naște dorința de a asculta, de a căuta muzică, marcate prin autoorganizare, autodirijare, adaptivitatea persoanei la factorii interni și externi ai mediilor de viață culturală, concepută prin acțiuni sau/și influențe muzicale benefice. „Educația ne vine de la natură, de la oameni și de la lucruri” – afirmă J.-J. Rousseau.

Fiind un act ce ține de sfera relațiilor interpersonale, actul educativ și eficiența sa se decide pe terenul raporturilor concrete zilnice, dintre profesor și elev. În problema relației profesor-elev, pe lângă o bogată experiență pozitivă ce s-a acumulat în decursul anilor, se constată că uneori predomină arbitrarul, practici învechite și prejudecăți pe care o atitudine conservatoare le menține. Pentru perfecționarea relației profesor-elev este necesar să se ia în considerație, pe de o parte, obiectivele educației, iar pe de altă parte psihologia tineretului contemporan, actul educativ fiind un proces de continuă invenție socială. Dincolo de conținuturile concrete care se transmit, în activitatea didactică va fi foarte important, tipul de interacțiune care se va statornici între clasa de elevi și profesor, precum și atitudinea acestuia în a se relaționa la grup și la fiecare elev în parte. Relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la aspectul formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale; aceasta se va adecva și personaliza neîncetat, se va dimensiona și relativiza la specificul grupului școlar sau la membrii acestuia. Rezultatul unui raport pozitiv dintre profesor-elev înseamnă, pe de o parte, oamenii formați pentru o integrare eficientă în circuitul vieții social-productive, iar pe de alta, educatori care-și onorează misiunea socială asumată, profesori stimați de foștii lor elevi, de colegi, de societate. În caz contrar, când relația profesor-elevi este una negativă, ca urmare a unor insuficiențe și neîndepliniri ale muncii didactice sau a unei concepții eronate sub aspect moral în legătură cu rolul educatorului în procesul de învățământ, se ivesc din nou carențe în viața școlară a copiilor și cu deosebire a unora dintre ei, deoarece nu toți reacționează la fel de sensibil la situațiile stresante, comportamentul rezultat fiind determinat de educația psihologică personală și de condițiile particulare ale vieții din afara școlii.

Astfel, educația este întotdeauna o relație dintre doi poli: agentul (profesorul) care are menirea de a iniția și declanșa acțiunea, și receptorul (elevul), prin filtrul subiectivității căruia trec toate mesajele exercitate. În contextul educației muzicale, traseul stabilit între M (muzică) și E (elev) este intersectat de către figura intermediară – P (profesor), care are menirea de a organiza și dirija procesul întâlnirii elevului cu fenomenul muzical.

Profesionalismul specialistului în acest domeniu ține de două aspecte – muzical și pedagogic – aflate în strânsă unitate. Dar aceste două linii nu constituie o simplă sumă mecanică, ci o simbioză intimă, ele aflându-se în raporturi de penetrație reciprocă. A dispune de anumite calități de pedagog, dar a nu-ți însuși arta muzicii ca o a doua parte a eului, încă nu înseamnă a fi un bun specialist. Și invers, a cunoaște muzica, dar a nu putea dirija și organiza procesul de însușire a ei de către alții, nu poate aduce succesul râvnit.

Calea conducerii spre muzică este ea însăși o artă care trebuie însușită. Ca atare, în figura vie a profesorului, aceste două aspecte nici nu pot fi separate. La lecție, în procesul instructiv-educativ real este greu de despărțit linia muzicală de cea pedagogică a profesorului. Explicația este simplă: *muzicianul și pedagogul* în cazul dat nu urmăresc scopuri diferite, ci unul singur, acela de a pune „stăpânire” pe sufletul copilului, de a-l cultiva, de a-l înnobila, într-un cuvânt, de a-l înălța. Acesta este scopul pedagogiei, dar și al artei (muzicii), în general. În cazul nostru aceste două domenii de activitate se contopesc, esența și menirea lor rămâne aceeași. În acest punct se contopesc, devenind una, și cele două linii ale competenței profesorului de muzică.

Formarea trăsăturilor intelectuale și morale ale copilului este un proces de durată. Conform afirmației lui J. Bruner – „Cunoașterea este un proces, nu un produs”. Centrarea pe „subiect”, în procesul instructiv-educativ, exprimă considerarea elevului ca subiect al propriului proces de dezvoltare, de asimilare a celor transmise și de formare a personalității sale. În consecință, procesul instructiv-educativ urmează să asigure condițiile necesare unei participări active din partea acestuia. „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” – afirmă I. S. Bruner. Arta, în acest sens, are o forță educativă bine cunoscută.

Demonstrându-se marea și benefica acțiune a muzicii asupra dezvoltării spirituale a omului, unii elevi însă continuă chiar și la absolvirea școlilor de cultură generală, a școlilor de muzică/arte să rămână insensibili față de muzică sau și mai grav „nu-și mai doresc să frecventeze școala de muzică”, or, acesta este nucleul cultural-spiritual al societății.

Bazându-se pe ideea extinderii prin diverse forme, mijloace ale inițierii artistice a elevilor, profesorul va căuta să formeze acestora o percepție integră/unitară asupra valorilor artistice existente, direcția prioritară constituind-o – formarea motivațiilor intrinseci (lăuntrice) de dezvoltare a propriei inteligențe spirituale, de autocunoaștere a sine-lui/a lumii prin artă, iar în ultimă instanță formarea unei dependențe spirituale de contact cu valorile artistice.

În formarea unei atitudini înalte față de muzică a elevilor prin intermediul artei, sugerăm câteva direcții prioritare:

- sensibilizarea, experimentarea și interiorizarea, încă din faza învățământului pre-școlar cu deschideri spre cel școlar, în mod gradual și secvențial, în funcție de posibilitățile psihogenetice ale vârstei, a diverselor repere de valori artistice;
- lărgirea ocaziilor, atât formale, cât și non-formale sau informale de implicare și performare artistică a elevilor la nivelul unor activități (gen coruri, cercuri de artă plastică, ansambluri folclorice, dansuri, tabere de creație, vizite muzeale, concertistice, teatrale etc.);
- instituirea la nivelul unor instituții de cultură (teatre, muzee, centre culturale) a unor servicii și acțiuni educațional-artistice care să maximalizeze și să faciliteze colaborarea cu școlile, inclusiv pentru derularea unor activități cu caracter extra-curricular;
- extensia curriculară la nivelul ciclurilor primare, gimnaziale, liceale cu discipline opționale (gen Istoria artei, Curente artistice contemporane, Arta picturală, Arta teatrală, Interferența artelor etc.), care să contribuie prin mijloace artistice la formarea/ consolidarea inteligenței spirituale a tinerei generații.

Bibliografie:

1. ARCEAJNICOVA L., 1987, *Profesia – învățător de muzică*, Chișinău: Ed. Lumina.
2. BABII V., BULARGA T., 2015, *Praxiologia inovativ-artistică*, Iași: Editura ARTES.
3. BERNȘTEIN L., 1991, *Cum să înțelegem muzica?* Chișinău: Ed. Hiperion.
4. CLARKE P., 2001, *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Chișinău: Ed. Pro Didactica.
5. CRISTEA M., 1994, *Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică*, București: Ed. Didactică și Pedagogică.
6. GAGIM I., 2003, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Ed. Timpul.
7. NICOLESCU M., 2004, *Modelul uman și idealul educativ*. În: *Antologie de texte*, București: EDP.
8. ACTAXOB A., 1986, *Воспитание творчеством*, Москва: Просвещение.

CREAREA ATMOSFEREI DE SUCCES LA ORA DE PIAN CREATING A SUCCESSFUL ATMOSPHERE AT THE PIANO LESSONS

Svetlana Dubencu, piano teacher, Mihai Eminescu
Music School, Balti, Moldova

Rezumat. Acest ghid metodologic reprezintă recomandări practice bazate pe experiența profesională personală și este destinat pentru eliminarea la lecții de pian. Accentul este pus pe utilizarea strategiilor de dezvoltare și menținere a motivației – condiție necesară procesului educațional de calitate.

Unul din rolurile principale ale profesorului ca manager al clasei este motivarea elevilor pentru învățare. În acest context, sunt importante forme de activități artistice specifice, având ca obiective – educarea sensibilității, creativității, abilităților artistice și interpretative. Pe lângă metodele didactice cunoscute în învățământul general, caracterul activităților muzical-artistice presupune integrarea în scenariul lecției a metodelor specifice învățământului muzical. Metoda acțiunii emoționale include astfel de procedee specifice ca: crearea efectului mirării, crearea situației de succes, crearea situației de joc.

Cuvinte-cheie: metode inovatoare, motivarea, efectul mirării, atmosfera de succes, încurajarea, profesor-părinți.

Abstract. This methodological guide represents some practical recommendations from personal pedagogical experiences. In this article we examine certain, problems regarding pupils' motivation. Motivation is a basic problem in psychology, pedagogy and didactics. The complexity of the motivation determines the whole spectrum of views of the structure and models of its forming and developing. It also reflects teaches suggestions that are efficient in the instructive-educational process of music lessons in maintaining the motivation in this study is demonstrated the necessity of using different methods in order to create successful situations.

Keywords: inovative methods, motivation, successful atmosphere, the effect of wonder, supporting, teacher-parents.

În procesul de formare, cadrul didactic este figura centrală pentru elevi. Această poziție nu se primește de undeva, ci se câștigă. Există profesori cu pregătire științifică și pedagogică incompletă, care nu sunt considerați ca elemente reprezentative pentru elevi. Influența educativă exercitată de manager asupra clasei de elevi este determinată de modul în care acesta își îndeplinește rolurile manageriale. **Menționăm:** planificarea, organizarea, comunicarea, conducerea, coordonarea, motivarea, consilierea, controlul, evaluarea.

Unul din rolurile principale ale profesorului ca manager al clasei este motivarea elevilor pentru învățare, încât aceasta să nu fie doar o obligație, ci o dorință care vine din interiorul fiecăruia. În domeniul educației, insistă pe necesitatea manifestării unor comportamente nu doar pe aspectele coercitive.

Din punct de vedere **psihologic**, motivația este un ansamblu de factori care determină comportamentul subiectului, pune în mișcare conduita omului, furnizând energia necesară funcționării și menținerii în stare activă a diferitelor procese psihice. Din punct de vedere **pedagogic** – este una din cele mai provocatoare aspecte ale muncii la clasă. Lipsa motivației scade simțitor, iar prezența acesteia sporește considerabil eficiența predării și învățării.

Una dintre legile care stau la baza învățării școlare este **Legea motivației**. Dacă învățarea școlară este esențial motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicare, rezultatul este cel scontat. Motivația face ca învățarea să se producă și să se autosustină; este generatoare de energie și stimulatoare pentru noi experiențe.

Ora de muzică face parte din ciclul estetic-artistice școlar, alături de literatură, artă plastică, dans, interpretare instrumentală. „Ea nu are o „schema” fixă, o structură adoptată unanim și recomandată doar pentru a fi umplută cu conținut. Lecția de muzică este un proces viu, o creație originală a profesorului (și a elevilor!), de fiecare dată concepută și făurită din nou. Plăsmuirea ei (concepul, structura, dinamica, dramaturgia, materialul muzical etc.) se află plener în mâinile profesorului, conform competenței, experienței, fanteziei, viziunii sale, unicul criteriu de apreciere a muncii rămânând a fi performanțele obținute de elevi în însușirea artei muzicale” (I. Gagim, 1996).

Ce l-ar ajuta pe elev să fie motivat pentru cultivarea dragostei față de arta muzicală?

- ore atractive, interesante, prin aplicarea unor metode de lucru inovatoare (diverse proiecte cultural-artistice, activitate în grup, discuții libere sau dirijate, dezbateri);
- atmosfera de succes în timpul orelor de curs;

- practicarea unui stil de predare participativ, care să-l stimuleze pe elev;
- organizarea sistematică a activităților extrașcolare;
- dinamizarea comunicării școală-familie;
- perfecționarea sistemului de recompense.

Școala de muzică, prin forme de activitate specifice, realizează educarea sensibilității, creativității, abilității artistice necesare în orice domeniu. Pe lângă metodele didactice cunoscute în învățământul general, caracterul activității artistice presupune integrarea în scenariul lecției a metodelor specifice învățământului muzical. Conform clasificării doctorului habilitat în pedagogie muzicală Ion Gagim ele sunt următoarele:

- metoda acțiunii emoționale;
- metoda dramaturgiei emoționale;
- metoda stimulării imaginației;
- metoda „reinterpretației” artistice a muzicii;
- metoda caracterizării poetice a muzicii;
- metoda generalizării muzicale;
- metoda asemănării și contrastului (I. Gagim, 2007).

Mă voi referi la metoda acțiunii emoționale care include astfel de procedee specifice ca: crearea efectului mirării, crearea situației de succes, crearea situației de joc.

CREAREA EFECTULUI MIRĂRII.

Acest procedeu are ca scop mobilizarea atenției și trezirea curiozității:

- **Exercițiul Spate-n-spate** (la începători): pentru activarea mușchilor mari și dezvoltarea poziției corecte a corpului.
- **Final-început**: memorizarea textului muzical de la finalul piesei.
- **Freeze-unfreeze**: se aplică cu privire la punctele slabe care necesită o schimbare bruscă în factură, dinamică, tempou.
- **Momente** interesante din viața compozitorilor clasici (de exemplu: MOZART a scris prima piesă muzicală la 5 ani, iar Richard WAGNER a compus la 14 ani...După mulți ani inima marelui compozitor Frederic CHOPIN, care a fost înmormântat la Paris, a fost transportată la Varșovia și zidită într-o navă laterală a bisericii Sfânta Cruce...BEETHOVEN, lipsit de auz, a scris simfonia nr. 9) etc.
- **Comunicarea** despre afișa concertelor din Moldova și România și vizitarea acestor concerte.
- **Proiecte** interdisciplinare: expoziții tematice din lucrările copiilor – Moș Crăciun în cheia Sol, Toamna în culori muzicale, Portativ cu zurgălăi etc.
- **Descoperirea** tinerilor talente excepționale – copiii INDIGO:
 - Richard Hoffmann, 4 ani, <https://www.youtube.com/watch?v=omuYi2Vhgjo>
 - Varvara Kutuzova, 4,5 ani, <https://www.youtube.com/watch?v=v29LyIhLtJU>
 - Daria Ioana Tudor, 6 ani, https://www.youtube.com/results?search_query=daria+ioana+tudor etc.

CREAREA SITUAȚIEI DE JOC.

Acest procedeu transformă lecția într-o activitate artistică, creativă, amplifică bucuria copilului și dorința lui de a participa activ la lecție. Propun câteva variante din domeniul „jocului” muzical:

- **Gimnastică** pentru dezvoltarea aparatului locomotor realizată prin următoarele exerciții: Moara, Păsărica, Iepurașul, Căluțul.
- **Mărul** sau balonașul pentru formarea corectă a poignet-ului.
- **Întrebare – răspuns** (profesorul începe o melodie – elevul continuă, respectând regulile de compunere).
- **Clapele colorate** – acest procedeu îl folosesc pentru studierea claviaturii.
- **Studierea** notelor muzicale pe tabla fermecătoare (în loc de note muzicale folosim diverse magnete care se lipesc pe liniuța respectivă). Acest procedeu elevii îl folosesc acasă pe frigider, desenând pe o foaie de watman portativul.
- **Interpretarea** în ansamblul amuzant: elevul cântă o piesă cu mâna dreaptă – profesorul cu mâna stânga, apoi schimbăm mâinile.
- **Descifrarea** rebusurilor muzicale în baza cunoștințelor teoretice.

- *Aplicarea instrumentelor de percuție* în realizarea lecțiilor sau concertelor.
- *Tehnica fularului* – interpretarea „oară”, fără vizualizarea claviaturii. Pentru un efect desăvârșit pot fi promovate concerte cu lumânări!

CREAREA SITUAȚIEI DE SUCCES.

Câteva procedee pe care le folosesc în activitatea didactică:

- Respect particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.
- Formez gustul estetic și dezvolt talentul artistic prin variate activități didactice.
- Pun accentul forte pe depistarea laturilor pozitive ale caracterului, personalității copilului.
- Încurajez copilul. Evit critica comportamentului nedorit sau interpretării incorecte, recompensez un comportament corect și fapte frumoase.
- Sunt disponibilă pentru comunicare.
- Optez pentru relațiile de parteneriat.
- Am participat împreună cu elevii în ansamblul vocal „Lady-Milady”! http://vk.com/video70331500_166935221
- Evit tensiunea și plictiseala.
- Mă strădui să nu pun note negative pe parcursul semestrului. Oricum rezultatul final va fi – evaluarea publică.

Epoca tehnologiilor avansate transformă inevitabil viziunea specifică a individului modern. În special, rata înaltă a schimbului de informație și ritmul alert al vieții au devenit o normă. Poate din această cauză, copiii tind spre rezultate imediate și se eschivează de la activitățile ce presupun efort.

Confruntându-se cu dificultăți în studierea instrumentului, copilul deseori își pierde interesul pentru lecții. Prin urmare, una dintre cele mai importante sarcini ale profesorului constă în transformarea lecției seci și monotone într-o lecție distractivă cu scopul formării motivației față de ocupațiile la instrument.

Finalitatea procesului educațional este obținerea unor performanțe în învățare. Acestea sunt determinate de managementul clasei care energizează, direcționează și susține comportamentul elevului și al profesorului. Cu cât cadrele didactice vor fi mai motivate să adopte conduite novatoare în desfășurarea activităților instructiv-educative de calitate, cu atât elevii vor ameliora conduita față de propria formare.

Bibliografie:

1. BABII I., 2005, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău: SRL Elena V.I.
2. BULARGA T., 2008, *Psihopedagogia interesului pentru muzică*, Chișinău: SRL Elena V.I.
3. GAGIM I., 2007, *Știința și arta educației muzicale*, Ed. a 3-a., Ch.: Arc.
4. GAGIM I., 1996, *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău.
5. GAGIM I., 2009, *Muzica și filosofia*, Chișinău: Editura Știința.
6. <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/ghid-managementul-clasei-pt-pdf.pdf>
7. <http://www2.spiruharet.ro/facultati/management-constant/orar/afbbbcefb8c25196c7bb5c277802>

ЗНАЧЕНИЕ АНСАМБЛЕВЫХ ПЬЕС В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КЛАССА КОМПОЗИЦИИ ДМШ THE VALUE OF ENSEMBLE PIECES IN THE DEVELOPMENT OF MUSICALITY PUPILS OF THE COMPOSITION CLASS AT MUSIC SCHOOL

**Zoia Andronic, musicologist, George Enescu
Music school, Balti, Moldova**

Abstract. In the framework of this paper the author touch upon the questions of teaching composition at music school. In particular, attention is paid to the work on composing ensemble pieces. It works for piano 4 hands, for violin and piano and for voice and piano. Features of the process of composition of ensembles presented sequentially, in accordance with the accumulation level of musical-auditory, performative, and communicative experience of students. Considering the role of ensemble music-making in the unfolding of the potential inherent in children's nature, the author draws attention to emerging in the work on composition of a chain of interactions: teacher – music – student; solo – accompaniment– Duo; composer – performer – listener. Considering the role of ensemble music-making in the article is illustrated by some samples of the piano and chamber ensemble works of the students from the composition class, music school «George Enescu», mun. Balti, Moldova.

Keywords: music composition, the chamber ensemble, accompaniment, collaboration, education, musicality, development, creativity.

Резюме. В рамках данной статьи затрагиваются вопросы преподавания композиции в детской музыкальной школе. В частности, внимание автора обращено к работе над сочинением ансамблевых пьес. Это сочинения для фортепиано в 4 руки, для скрипки с фортепиано и для голоса с фортепиано. Особенности процесса сочинения ансамблей излагаются последовательно, в соответствии с уровнем накопления музыкально-слухового, исполнительского и коммуникативного опыта учащихся. Рассматривая роль ансамблевого музицирования в раскрытии потенциала, заложенного в детях природой, автор обращает внимание на возникающие в работе над сочинением цепочки взаимодействий: учитель – музыка – ученик; соло – аккомпанемент – дуэт; композитор – исполнитель – слушатель. Статья иллюстрирована примерами фортепианных и камерных ансамблевых сочинений учащихся класса композиции музыкальной школы имени Джордже Энеску, Бельцы, Молдова.

Ключевые слова: музыкальная композиция, камерный ансамбль, аккомпанемент, взаимодействие, воспитание, музыкальность, развитие, творчество.

Одной из наиболее ярких форм творческой самореализации музыкантов является композиция. Задачей курса композиции в ДМШ является развитие творческого начала учащихся и подготовка наиболее одарённых учеников к дальнейшему обучению в области музыкального искусства. В процессе начального обучения начинают проявляться первые ростки творческой индивидуальности юных музыкантов.

В философской литературе среди многообразия формулировок, определяющих понятие творчество, можно выделить следующее: «творчество - это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности» [1, стр. 250]. Психологи также связывают данное понятие с отходом от чего-то привычного, трафаретного и шаблонного. Значение же творчества в учебно-воспитательном процессе просто неопределимо. Ведь в творческой деятельности развивается способность к гибкой переориентации в изменяющейся обстановке, к многовариантности и нестандартности в решении поставленных задач, к самостоятельности в принятии решений. Обучение же, в свою очередь, является составной частью развития и воспитания личности, «являющихся следствием и причиной одно другого» [16, стр. 572].

Поддерживаемые педагогом, на уроках композиции ученики знакомятся со свойствами музыкальных инструментов, расширяют и обогащают слуховой опыт, приобретают навыки аналитической работы и усваивают первоначальные элементы техники музыкальной композиции. Обучаясь практическому сочинению, ученики используют знания по теории музыки из курса сольфеджио и знакомятся с основами смежных дисциплин – гармонии, полифонии, анализа музыкальных форм, а также инструментовки, составляющих теорию композиции.

Предметом рассмотрения данной статьи является процесс сочинения ансамблевых пьес и значение результатов подобных опытов в плане развития музыкальности учащихся класса композиции ДМШ. Здесь следует сразу же уточнить, что работа над ансамблем в нашем классе особняком не стоит, а естественно вытекает из фортепианных пьес и переплетается с ними.

Если заглянуть в историю, то можно обнаружить двоякое применение фортепиано в композиторской практике. В процессе творческой работы одни композиторы предпочитали использовать фортепиано для сочинения музыки (Гайдн, Шопен, Чайковский, Стравинский), другие – обходиться без инструмента вплоть до завершающего этапа работы над сочинением (Шуберт, Шуман, Лядов, Прокофьев). И. Стравинский, например, использовал фортепиано для формирования первоначального «*строительного материала*»: «Я начинаю его поиски, иногда играя старых мастеров (чтобы сдвинуться с места), иногда прямо принимаюсь импровизировать ритмические единства на основе условной последовательности нот ...» [6, стр. 224]. Бетховен, как учитель композиции эрцгерцога Рудольфа, прямо советовал вести поиск музыкального материала за инструментом: «Продолжайте же Ваши занятия, особенно стройтесь, сидя за фортепиано бегло и кратко набрасывая то, что приходит Вам в голову. Этим способом не только усиливается фантазия, но и можно научиться мгновенно фиксировать самые отдаленные идеи ...» [5, стр. 37]. Вышеприведенные примеры доказывают воз-

возможность и целесообразность непосредственного участия фортепиано в процессе композиторского творчества, что успешно применяется и в нашей работе с юными музыкантами.

Практика наблюдений за «развёртыванием» ученической фортепианной пьесы для сольного исполнения в камерную партитуру (пусть и скромную для начала) позволяет выделить несколько уровней работы над последней. На каждом уровне возникает своя цепочка взаимодействий, в результате которых ученик «растёт» в творческом плане.

Уровень подражания. Если сравнивать с этапами формирования родной речи у ребёнка, – это уровень интуитивный, бессознательный. Он соответствует периоду, когда формируется артикуляционный аппарат и дитя весело повторяет знакомые и незнакомые слова, тренируя память, слух, и словно пробуя слова на вкус. У детей, которые лишь приступили к сочинению и интуитивно нащупывают ритмы и интонации для своих музыкальных тем, образуется ряд песенок в сопровождении фортепиано. Эта проверенная практика использования стихотворных текстов в работе с начинающими музыкантами даёт отличные результаты и в классе композиции. Ведь выбор текста самим учеником, его неоднократное выразительное прочтение подскажет многое для музыкального воплощения идеи: и характер, и динамику, и регистр, и лад, и интонации, и темп, и метроритм, и жанр, и форму, и фактуру! Поистине поэзия – неисчерпаемый источник вдохновения и огромный стимул для детского творчества.

На данном этапе, когда выстраивается взаимодействие «учитель – музыка – ученик» как никогда более, очень ответственна роль педагога. Здесь нет места авторитаризму с его приёмами «натаскивания», здесь нет и готовых рецептов. Здесь главное – уловить музыкальную мысль ученика, построить беседу в нужном ему русле, предугадать, «предслышать» и ненароком не загубить ростки музыки, обладая опытом, имея одновременно с десятком более выигрышных вариантов, набраться терпения дать созреть и окрепнуть, утвердиться в мысли самому ученику. Здесь можно привести принципы композитора и педагога В.В.Щербачёва, реформатора методологии преподавания композиции, принципы которой стали базовой основой современной системы композиторского образования. Поскольку первоосновой творчества В.В. Щербачёв считал *мелодическое мышление*, первое задание, которое предлагалось учащимся, было написание вокальной или инструментальной арии, в сочинении которой он «стремился добиться от ученика достижения пластичности мелодической линии и органичности ее ритмоинтонационного развития ...» [3, стр. 88]. Также В.В. Щербачёв выступал против пассивных симметричных и схематичных повторов, механистических секвенций, формального подхода к выбору фактуры. «Никакой готовый рецептуры! – внушал он ученикам. – Все должно вытекать из замысла целого, определяться спецификой мелодического образа, причем для рельефного воплощения замысла возможны ассоциации и параллели ...» [3, стр. 88]. Среди принципов преподавания, сложившихся в педагогической деятельности В.В. Щербачева, особо отметим следующие:

- проявлять заботу о раскрытии творческой индивидуальности каждого ученика;
- пробовать творческие силы учащихся исходя из принципа от простого к сложному.

Эти принципы, по нашему мнению, в работе с детьми являются основополагающими и непререкаемыми. Большинство из пьес данного (начального) периода являются и первыми попытками нотной записи, некой базой для тренировки начальных графических навыков, т.е. практического применения элементов теории музыки, выступающих теперь в совокупности. Сочинения данного периода выглядят как двух- и трёхстрочные партитуры, содержащие вступление, изложение темы и её аккомпанемента согласно стихотворной форме, заключение и сам стихотворный текст.

Причём если словесный текст выписан отдельно, то подобное сочинение малой формы сразу получает «две жизни» – как песня и как фортепианная пьеса. Такая форма очень близка детям, т.к. у них ещё свежи в памяти пьески начального этапа обучения игре на фортепиано (в чём и наблюдается момент подражания).

Уровень накопления. Этот период – новый виток развития музыкальности учащихся. Он заключается в способности выразить настроение (чувство, мысль), не отталкиваясь непосредственно от стихотворного текста, а согласно замыслу сочиняющего. Если обратиться

к моменту работы над ансамблем, то в пьесах данного этапа расширяется гармонический язык, обогащается фактура и отрабатывается навык записи на двух нотных станах обеих фортепианных партий.

В цепочке «учитель – музыка – ученик» на этом уровне педагог уже выступает в роли иллюстратора – партнёра по игре (меняясь исполнением партии с учеником, помогает тем самым ему хорошенько прослушать вертикаль, определиться с плотностью звучания, регистром и общей динамикой). Таким образом, вся инициатива – в руках ученика, педагог лишь предлагает свою пару рук для одновременной игры.

В графической записи для ученика выходит на первый план аккуратность расположения текста в тактах строго по его метрическим долям. В этом плане любопытно высказывание Э.В.Денисова о графике рукописных работ: «Иногда графика подсказывает ошибки: если партитура в каком-то фрагменте плохо выглядит, то, наверняка, в этом месте она не звучит...» [15, стр. 28]. Для некоторых детей, несмотря на очевидность пользы чёткой записи (что особенно заметно при первом одновременном проигрывании ансамблевых партий), аккуратность графики представляет некоторую трудность и предполагает использование многих наглядных примеров со стороны преподавателя.

Уровень тембровых экспериментов. Дети – народ любознательный, и некоторые из них раньше других начинают «пробовать» на свою музыку другой доступный пониманию тембр. Другие, наоборот, долго «не слышат» в своей музыке ничего, кроме фортепиано. Задачей педагога в последнем случае – дать возможность прослушать «вживую» какую-либо тему или целую пьесу ученика на другом инструменте, организовав «поход» в духовой или струнный класс. Конечно, предварительная договорённость с педагогами делает результат такой «экскурсии» весьма плодотворной: ученик пробует себя в новом тембре с энтузиазмом. При этом делаются попытки самостоятельно разобраться в новом инструменте, открывается энциклопедия с нужными статьями, просматривается видео и слушается музыка с целью изучения технических возможностей инструмента – отрадная картина, за которой наблюдает педагог и направляет ученика искать «свою дорогу».

На данном этапе уже возможно некоторое разнообразие использования фортепиано в ансамбле. Это может быть, во-первых, поиск новых чисто фортепианных красок, связанных с укрупнением формы и усложнением фактуры произведения в воплощении замысла много-темной инструментальной пьесы *для двух фортепиано*.

В этом примере фортепиано выступает уже прообразом оркестра, а в характере тематизма, его ритмоинтонационной основе ощутимо слышатся оркестровые тембры, что говорит о существенном развитии музыкального мышления ученицы и становлении элементов индивидуального композиторского почерка (в данный момент автор «Баллады» Д.Ч.Прокончук учится в Венской консерватории на подготовительном отделении композиторского факультета).

Во-вторых, вариантом освоения нового тембра может стать для учеников более простая по форме и содержанию пьеса *для скрипки с фортепиано*.

Создание миниатюры для камерного состава очень похоже в плане работы на сочинение песни с фортепианным сопровождением. С той лишь разницей, что приходится учитывать диапазон и технику скрипичной игры. В данном сочинении партия фортепиано носит поддерживающий характер, а также вторит скрипке в подголосках. Партия скрипки содержит двойные ноты и проработана таким образом, что может исполняться как одним исполнителем, так и ансамблем скрипачей. Конечно же, начинающий исследователь новых тембров не может знать всех нюансов скрипичного звукоизвлечения – и здесь на выручку приходит содружество преподавателей как живой источник исполнительской практики. Роль наставника юного композитора на данном этапе заключается в умении наладить отношения между учеником-пианистом и преподавателем-струнником с целью прямой передачи знаний о специфике инструмента «из рук в руки». И в свежей партитуре появляются смычковые лиги, «правильные» двойные ноты, указания направления смычка и другие тонкости, пианисту до сих пор неведомые. Кроме того, в дополнение к уже существующей и обогащённой взаимосвязи «учитель – музыка – ученик» добавляется новая цепочка взаимодействий «соло – аккомпанемент – дуэт», под влиянием которой решаются новые художественные задачи.

И, наконец, возможен вариант отстранения от фортепиано и написание партитуры для понравившегося состава инструментов, в нашем случае – *для 4-х скрипок*. В данном примере фактура гомофонно-гармоническая. Мелодия первых скрипок звучит на фоне выдержанных нот нижних партий и гармонической фигурации вторых. В кульминации покачивающаяся фигура восьмых в аккомпанементе сменяется на длинные арпеджио триолями, что нарушает статику, добавляет мягкости и придаёт теме ещё большую выразительность.

В работе над пьесой для ансамбля скрипачей сочиняющий ученик-пианист вовлекается в новые для себя отношения: ему приходится взаимодействовать уже с коллективом исполнителей и впервые оценить продукт своего творчества со стороны, выступая одновременно в роли первого слушателя своего произведения. Здесь и замыкается впервые последняя, самая главная, на наш взгляд, цепочка взаимодействий: «композитор – исполнитель – слушатель». Ведь конечная цель любого творчества – приносить радость. И музыка здесь не исключение, ведь она создаётся людьми, о людях, для людей.

В заключении хочется подчеркнуть, что работа над камерным ансамблем в классе композиции ДМШ становится одним из способов «музыкальной социализации» учащихся. Ведь в работе над пьесой, которая будет исполняться сразу несколькими музыкантами, расширяется круг общения (за счёт исполнителей и их педагогов), где возникают новые темы для обсуждения. Так процесс создания собственных ансамблевых пьес, а затем их исполнение, заметно развивает музыкальное мышление учеников, расширяет их кругозор, даёт детям хороший шанс для самоутверждения, творческой реализации и поднимает их музыкальность на следующую ступень развития.

Библиография:

1. АЛЕКСЕЕВ П., ПАНИН А., 1999, *Философия*, Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп.
2. КИРИЛЛИНА Л., 1994, *Творческий процесс Бетховена в связи с теоретическими учениями XVIII века*. В: Процессы музыкального творчества, Сб. трудов, М.: РАМ им. Гнесиных, 1994. Вып. 130, С. 25-36.
3. *Ленинградская консерватория в воспоминаниях*, 2-е изд., доп., в 2х книгах, Книга 1, Л.: Музыка, 1987, 254 с.
4. *Неизвестный Денисов: Из Записных книжек* (1980/81 - 1986; 1995), М.: Композитор, 1997.
5. *Педагогика*. Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей, под ред. П.И. Пидкасистого, М.: Педагогическое общество России. – 1989. – 640 с.
6. Стравинский И.Ф. Диалоги: Воспоминания. Размышления. Комментарии. Л.: Музыка, 1971. – С. 224-226.

PREMISE TEORETICE ŞI PRACTICE ÎN FORMAREA CULTURII INTERPRETATIVE A ELEVULUI PIANIST PREMISE OF CULTURE TRAINING THEORETICAL AND PRACTICAL PERFORMING THE STUDENT PIANIST

**Angela Chilari, Piano teacher,
George Enescu Music School, Balti, Moldova**

Rezumat: În articol se abordează problema culturii muzicale și a culturii interpretative a elevului pianist. Autoarea conceptualizează din perspectiva filozofică, estetică și muzical-didactică problema în cauză. Se vorbește despre structura culturii muzicale, componentele ei și se remarcă necesitatea dezvoltării la elevii-pianisti a aptitudinilor muzicale, a imaginației, a sensibilității muzicale etc.

Cuvinte-cheie: cultura muzicală cultura interpretativă a elevului-pianist, aptitudini muzicale, lecția de pian, principiile lecției de pian.

Abstract: The article addresses the issue of music and culture of the student pianist performing. The author conceptualizes in terms of philosophical, aesthetic and musical-didactic problem. It talks about the structure of musical culture, its components and notes the need to develop skills in students-pianists musical imagination, musical sensitivity, etc.

Keywords: musical culture interpretive culture of student-pianist, musical aptitude, piano lessons, piano lessons principles.

Cultura semnifică unul dintre cele mai complexe cuvinte folosite în sens larg în viață cotidiană. Aceasta se explică parțial prin fenomenul că istoricul ei este complex, variat, în principiu termenul

dat se utilizează pentru explicarea în linii mari a celor mai complicate teorii științifice, dar și în diverse domenii ale cunoașterii. Natura omului se descoperă în trinitatea esenței lui biologice, sociale și culturale. Prin componenta *cultură* omul se afirmă în lumea existentă. Omul asimilează cultura în procesul socializării sale, prin intermediul activităților practice. „Omul nu este ci devine o ființă culturală”, scrie cercetătorul filozofiei culturii Al. Tănase. [2, p. 14] Comportamentul, idealurile, gusturile, necesitățile, receptivitatea, interesele etc. reprezintă diferite aspecte ale culturii omului. În culturologie sunt cunoscute trei definiții ale culturii:

I – Modalitate de activitate socioculturală a omului.

II – Rezultatul activității socioculturale a omului.

III – Gradul de dezvoltare a personalității omului.

Prin urmare, omul poate să se afirme concomitent în trei ipostaze: ca obiect al acțiunii de culturizare, ca subiect al creației culturale, ca purtător/receptor și popularizator al tezaurului cultural. În aceeași manieră, *cultura muzicală* reprezintă ansamblul *valorilor spirituale* (*ideal, obiective, necesități, interese* etc.), provenite din multiplele *forme de cunoaștere și activitate muzicală*: creație – interpretare – receptare. Educația muzical-artistică este considerată premisă importantă în formarea unei personalități culte. Conceptul de educație, ca activitate, reflectă angajarea elevului într-un produs și într-un proces permanent de formare/dezvoltare, proiectat și realizat conform unor finalități. Educația poate fi simultan *produs și proces*. În această accepție, în calitate de *produs* educația artistică marchează rezultatul (finalitatea) activității de formare – cultura muzicală; iar în calitate de *proces* – calea personalității în umanizarea, formarea/dezvoltarea continuă spre o cultură muzicală. *Finalitatea educației* reprezintă anumite valori angajate în proiectarea sistemului și procesului de învățământ. Atingerea finalității orientează spre acțiuni strategice, care „dau sensul, orientarea, direcția, ordinea, perspectiva acțiunii educaționale” [3, p. 50]. *Nivelul culturii muzicale* a elevului poate fi apreciat prin gradul de asimilare a artei muzicale exprimat prin necesitatea de muzică, dorința interioară de a contacta cu ea, lipsa de rezistență în fața farmecului ei. Dacă elevul rămâne indiferent în fața fenomenului muzical, capacitatea de a cânta „corect”, cunoștințele istorico-teoretice acumulate rămân fapte goale, formale. După D. Kabalevski, nivelul culturii muzicale nu este direct proporțional cu gradul de cunoaștere a notelor muzicale, deși presupune cunoașterea acestora [1, p. 29]. Potrivit concepției sale, cultura muzicală indică capacitatea de a *percepe arta* muzicală ca pe o artă vie și plastică, născută de viață și legată indisolubil de viață, este un *simț al muzicii* aparte, care ne constrânge să percepem muzica emoțional, discernând valoarea de non-valoare; este *capacitatea de a trăi* mesajul sonor, făcând distincție între imaginea artistică și mijloacele ei de realizare; capacitatea de a determina la auz autorul unei creații muzicale recunoscute, dacă această muzică este caracteristică autorului dat, dacă elevii cunosc de acum creația acestui compozitor.

Sintetizând ideile, opiniile muzicienilor-interpreți, cercetările muzicologilor și pedagogilor putem afirma cu certitudine că procesul de creație interpretativă nu se rezumă doar la recrearea conceptului componistic, dar, de asemenea este un act de creare a conceptului artistic personal. Spunând și mai mult, menționăm că fiecare interpretare este un produs, (sau trebuie să fie) un *act creator unic, deosebit*. Prin procesul de interpretare artistul poate contribui atât la creșterea valorii estetice a creației, cât și la diminuarea acesteia, denaturând mesajul artistic al creației.

H.H. Neuhaus menționează că în realizarea actului interpretativ de o importanță majoră devine cultura generală a artistului, erudiția sa în domeniul istoriei umane, cunoștințele din domeniul literaturii, poeziei, picturii etc. Interpretând creația muzicală a oricărui compozitor, muzicianul-interpret trebuie să aibă o reprezentare clară despre compozitor, despre poziția, ideile estetico-artistice, despre mediul social-cultural al epocii care a lăsat amprenta sa asupra compozitorului [6, p. 172].

L.A. Barenboim a scris că artistul trebuie să dețină un număr de calități: pasiune creatoare, capacitate de concentrare, perseverență, imaginație flexibilă, nivel intelectual ridicat, cultură generală și muzicală, toate menționate fiind în strânsă penetrație. Insuficiența de dezvoltare sau lipsa unuia dintre aceste componente va avea un impact negativ asupra artei interpretative. Acest lucru înaintea în fața profesorului următoarele obiective:

- dezvoltarea la interpreți a culturii generale;
- inițierea interpreților în universul muzicii, cultivarea culturii muzicale, dezvoltarea auzului muzical, formarea competențelor muzicale.

- educarea calităților specifice de interpretare: ardoare creativă, voință de recreare a muzicii, motivație sugestivă, dorință de comunicare cu publicul.

Potrivit lui R.A. Telciarova „esența culturii muzicale” [7] a persoanei nu rezidă în achiziționarea de cunoștințe despre muzică, dar apare din interiorul persoanei, reprezentând interconexiunea activităților muzicale cu conștiința artistică, dezvăluind prin aceasta gradul de asimilare a culturii muzicale universale. Considerăm că afirmarea dată pe bună dreptate poate fi considerată drept definiție și a *culturii interpretative*. Prin evidența clară a importanței problemei înaintate, în literatura de specialitate lipsește formularea definiției noțiunii de *cultură interpretativă*. În opinia unor cercetători, cultura interpretativă a persoanei reiese din cultura lui interpretativă în care se îmbină armonios cunoștințele teoretico-istorice, deprinderile și capacitățile de interpretare cu gustul estetic-artistic, calitățile creative, intelectuale și spirituale.

Alții consideră că *structura culturii interpretative* mai include cunoașterea istoriei artei interpretative, a repertoriului muzical, a conținutului intonațional, a stilului și formei, a limbajului melodico-armonic, a structurii metrice și ritmice, a imaginii muzical-artistice, posedarea măiestriei tehnice și prezența experienței de interpretare în public. Noțiunea de „cultură interpretativă a elevilor” este analizată de către E. Abdullin și E. Nicolaeva și sunt propuse trăsăturile definitorii:

- Prezența interesului, atitudinii, vocației către anumit tip de activitate interpretativă;
- Posedarea unui set necesar de cunoștințe, capacități, deprinderi interpretative, necesare în obținerea idealului intonațional-imagistic al percepției și în recrearea muzicii conform caracterului, stilului și genului lucrării.
- Tratarea fenomenului de interpretare drept act de creație;
- Capacitatea de evaluare a calității de interpretare a muzicii în baza reprezentărilor, gusturilor estetice personale despre sonoritatea vocală, instrumentală, măiestria interpretativă a executării.

Așadar, muzica incită în sensibilitatea receptorului o sumă de *stări specifice*, strict determinate de modul de articulare a *sonorității organizate*. Putem defini aceste stări fie în calitatea lor de *trăiri* sau, mai detaliat și depășind oarecum *funcția cumulativă* și extrem de *generalizantă* a determinativului de *trăire*, prin focalizarea fie pe aspectele *pur mentale*, fie pe aspectele *pur emoționale*, implicând și procesele de articulare însoțitoare, uneori extrem de năvalnică, a unei impresiune multitudine de procese fiziologice. În timpul audiției muzicale receptăm ceva ce evident *deranjează* într-un mod specific derularea proceselor psiho-fiziologice. Putem vorbi aici mai degrabă despre o înrăurire *reconfigurativă* pe care *sonoritatea (intenționat) organizată a muzicii* o are asupra sensibilității noastre, a *imaginației și afectivității*. În acest sens, stimularea imaginației și a afectivității elevului-pianist constituie una din căile de dezvoltare a culturii interpretative, deoarece ne conduce spre rezolvarea problemei importante astfel ca recrearea imaginii artistice și crearea concepției personale ale interpretării.

Pe lângă necesitatea dezvoltării imaginației, sensibilității muzicale și a tuturor aptitudinilor muzicale profesorii pledează pentru dezvoltarea treptată a acestora considerând că anume prin muzică și prin procesul de interpretare a muzicii putem obține această dezvoltare.

Vanda Weidenbach (1996) atrage atenția că trebuie acceptată ideea conform căreia toți oamenii dispun de un potențial pentru performanțe muzicale. În această abordare, deprinderile muzicale nu sunt exclusiv rezultatul unui „noroc genetic”, dimpotrivă, dobândirea lor se realizează printr-o îndelungată, intensă implicare în diferitele experiențe muzicale. Astfel că, succesul în domeniul muzical trebuie analizat și din perspective factorilor ce influențează învățarea. Autoarea sintetizează factorii ce s-au dovedit a fii foarte semnificativi în determinarea succesului muzical și a culturii interpretative a elevilor prin influența lor pozitivă asupra învățării și angajamentului în domeniul muzical:

1. Expunerea timpurie la experiențe muzicale;
2. Anturaj;
3. Factori culturali;
4. Motivație;
5. Încurajare și suport părintesc;
6. Încredere în sine;
7. Predare eficientă (pozitivă și încurajatoare);
8. Strategii eficiente de exersare;

9. Strategii eficiente de învățare (a muzicii);
10. Influența celor de aceeași vârstă;
11. Selecția instrumentului;
12. Oportunități pentru prestație muzicală.

Activitatea didactică se poate desfășura cu succes în școala de muzică numai pe baza unei organizări bine chibzuite, fundamentate, din punct de vedere, științific și verificate în practică. Istoria pedagogiei cunoaște o serie de sisteme de organizare a muncii didactice; printre acestea cel care s-a dovedit a fi cel mai potrivit, este sistemul de învățământ pe clase și lecții. Acest sistem reprezintă o organizare a muncii didactice în cadrul căruia elevii sunt repartizați pe clase, iar procesul de învățământ decurge în baza lecțiilor. Deosebirea dintre o lecție instrumentală individuală și una teoretică colectivă constă în aceea că profesorul nu susține un curs expozitiv în fața unei clase întregi, ci lucrează direct cu fiecare elev, având astfel posibilitatea de a-l cunoaște și influența pe fiecare în parte. Profesorul, pe baza *planului lecției*, trebuie să știe în prealabil ce intenționează să predea la lecția următoare, cu toate că el nu poate fi convins niciodată că acest plan va putea fi aplicat (dacă el nu va trebui restructurat pe loc, redus, amânat etc.) Situația se explică prin aceea că pentru ca pedagogul să poată preda un anumit material nou, elevul trebuie să-și formeze în prealabil, prin exerciții, anumite deprinderi psihice și tehnice care vor contribui la însușirea noilor cunoștințe. Pe de o parte, forma individuală a lecțiilor ușurează învățământul prin contactul direct dintre profesor și elev, dar pe de alta parte, mărește responsabilitatea celui dintâi. Profesorul nu se poate plasa în activitatea sa pe o poziție uniformă, corespunzătoare nivelului mediu al clasei pe care o dirijează, ci trebuie să varieze și să adapteze conținutul și metodele lecției în dependență de particularitățile de vârstă și temperament, posibilitățile și gradul de avansare în învățământ al fiecărui elev în parte. Lecția de pian se bazează pe anumite principii călăuzitoare general-didactice și trasează anumite obiective de care profesorul trebuie să țină cont în munca sa. Principiile generale didactice sunt cele care stau la baza oricărei activități de acest fel. În primul rând, lecția trebuie să țină cont de capacitatea firească de asimilare a elevilor și de dezvoltarea ei treptată. Pentru a ușura asimilarea, profesorul trebuie să respecte regulile clasice ale didacticii, care constă în desfășurarea procesului de învățământ de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la mai greu, de la simplu la complex și de la concret la abstract, respectiv de la particular la general.

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

Lecția trebuie să fie organizată în așa fel încât elevii să perceapă cunoștințele predate în legătura lor reciprocă cu noțiunile teoretice de bază, în cazul nostru – cu noțiunile teoretice ale muzicii. Materialul nou trebuie să fie mereu predat în legătură cu cel anterior. Orice noțiune – expusă în conexiunea sa cauzală sau de succesiune logică cu cele cunoscute, de asemenea, cu apariția și dezvoltarea sa istorică (dacă este cazul), cu importanța ei în ansamblul învățământului muzical sau al pianului – câștigă în claritate și este mai ușor și mai trainic asimilată de elevi. Dar expunerile respective trebuie să fie concise, să nu înlocuiască lecția de pian cu prea multe digresiuni. Să se îmbine neconținut și armonios explicația cu aplicația; să nu se recurgă doar la teorie fără exerciții. Predarea nu trebuie să fie grăbită; să se lase timp necesar pentru fixarea *cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor*.

Lecția se recomandă a fi petrecută într-un ritm constant și viu, astfel ca să se mențină interesul constant al elevului și „participarea activă” (T. Bularga, 2008) la lecție. Pe de altă parte, pe profesor să nu-l uimească faptul dacă elevul, tocmai datorită participării sale, cere explicații referitor la o anumită problemă, căci trebuie promovată dezvoltarea la elevi judecata proprie, inițiativa și simțul critic. În astfel de cazuri, profesorul va căuta să-l convingă pe elev dar nu să-i impună punctul său de vedere. Bineînțeles că o astfel de discuție trebuie să se desfășoare în forme și limite admisibile.

Cea de-a doua sarcină metodică a profesorului constă în organizarea materialului didactic, cu ierarhizarea exercițiilor, studiilor și pieselor, după gradul de importanță și de dificultăți, în baza curriculei/programei în vigoare, pe de o parte și a posibilităților/ aptitudinilor fiecărui elev, pe de altă parte. Sistematizarea materialului și a predării derivă din însăși natura muzicii, în general, și a celei instrumentale, în special, ale căror elemente se găsesc într-o strânsă *ordine și înălțuire*, așa că ele nu pot fi tratate la întâmplare, la improvizația momentană a profesorului. Repertoriul muzical

propus pentru studiu elevilor trebuie bine studiat și fixat în planul anual pe trimestre, luni și lecții pentru fiecare elev în parte. Este recomandabil ca planurile anuale să fie aduse la cunoștință elevilor, pentru ca ei să cunoască perspectivele de lucru și progresul atins în cazul realizării acestui plan. În clasele superioare, expunerea orală a profesorului se efectuează la alt nivel, folosindu-se un câmp vast de noțiuni mai abstracte, antrenând în mod activ elevul în procesul de expunere prin întrebări, menite să-i dezvolte facultatea de a gândi logic.

Concluzie: Procesul formării/dezvoltării culturii interpretative a elevului pianist este conceput drept sistem educațional complex cu o teleologie bine structurată. Formarea competențelor interpretative ale elevilor începe de la interrelația, comunicarea interpersonală profesor-elev, deoarece lucrul individual al instruirii pianistice este formativ în esența sa. Conclucrând împreună, profesorul și elevul parcurg o cale comună de însușire, studiere a creației muzicale. Fiind ghidat de profesor, elevul pianist parcurge traseul de studiere, abordează textul muzical al pieselor fiind încifrat de către compozitor în simboluri grafice. Relevarea concepției artistice a compozitorului devine pentru elev și profesor un obiectiv major pe parcursul studiului. Pentru a recrea imaginea muzicală concepută de autor interpretul trebuie să studieze în profunzime lucrarea muzicală, ceea ce presupune din partea sa o abordare multilaterală a textului. Prin urmare **cultura interpretativă** a elevului-pianist trebuie să se bazeze pe un ansamblu de capacități și deprinderi interpretative performante, să se fundamenteze pe un bagaj de cunoștințe (muzicologice, estetice, istorice, sociale etc.) solide și să reflecte sfera atitudinal-spirituală bogată a personalității interpretului.

Bibliografie:

1. BULARGA T., 2008, Psihopedagogia interesului pentru muzică, Chișinău: SRL Elena V.I.
2. KABALEVSKI D., 1987, *Cultivarea cugetului și sufletului*, Chișinău, Ed. Lumina.
3. TĂNASE V., 1997, *Psihopedagogia interpretării muzicale*, Iași: Noël
4. NEACȘU I., 1996, *Ghidul general de evaluare și examinare*, Iași, Univers Didactic.
5. WEIDENBACH V., 1996, *Contemporary notions of musical ability: Changing classroom praxis to meet the needs*, în „Primary Educator”.
6. RĂDUCANU M.D., 1982, *Metodica studiului și predării pianului*, Iași: Editura muzicală.
7. НЕЙГАУЗ Г., 1988, *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва: Музыка.
8. ТЕЛЬЧАРОВА Р., 1991, *Уроки музыкальной культуры: Книга для учителя. Из опыта работы* / Р. А. Тельчарова.
9. АБДУЛЛИН Э., НИКОЛАЕВА Е., 2004, *Теория музыкального образования*, Академия.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ SOME ASPECTS OF THE PREPARATION OF THE STUDENTS ARTISTIC ACTIVITY

**Alla Dodu, Piano teacher,
School of Music, Edinets, Republic of Moldova**

Abstract. In this article are taking into consideration the main problems, that arise during the preparation of a pupil for a concert performance. One pays attention to a psychological aspect of performance. The purpose of the article is to teach young musicians to get rid of negative moments of scenic excitement and to force them to be more responsible while performing concert program.

While writing the article, I'd leaned on various sources, starting with methodology and pedagogics and ending with psychology works and fiction.

Keywords: excitement, success, skill, memory, performance, self-confidence, playing music, self-control, synchronism, musician-performer, style, control of creativity

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие в ходе подготовки ученика к концертному исполнению, уделяется внимание на психологическую сторону подготовки к выступлению. Цель данной статьи: научить молодых музыкантов избавляться от негативных моментов сценического волнения, заставить более ответственно подойти к концертному исполнению программы. В написании статьи я опиралась на различные источники - от изданий по методике и педагогике, до трудов по психологии и художественной литературе.

Ключевые слова: волнение, успех, мастерство, память, выступление, уверенность исполнения, музицирование, творчество, самоконтроль, синхронность, музыкант-исполнитель, стиль, творческий контроль.

Каждый исполнитель в зависимости от своего характера, темперамента, волевых качеств, интересов, мастерства и индивидуального прочтения авторского замысла по-своему интерпретирует его. Музыканты по-разному осуществляют и общение со слушателями, устремляются к ним творческий контакт. Если у исполнителя есть ясное художественное намерение, если музыка звучит у него внутри, он сумеет использовать и свои технические ресурсы, и, по возможности, преодолеть несовершенства инструмента и, главное, увлечь слушателей. Цель данной работы и заключается в том, чтобы рассмотреть проблему подготовки учащегося к публичному выступлению с точки зрения овладения оптимальным концертным состоянием, научить молодых музыкантов избавляться от негативных моментов сценического волнения, заставить более ответственно подойти к концертному исполнению программы. Проблема психологической подготовки музыканта к выступлению – одна из важнейших тем в исполнительском искусстве. Нет музыканта, который ни разу бы не волновался перед выходом на сцену.

Римский-Корсаков часто повторял, что волнение тем больше, чем хуже выучено сочинение. Но я не хочу рассматривать ситуации провала, возникшие из-за недоученности программы. По-моему, сценическое состояние исполнителя зависит не только от того, насколько надёжно выучено музыкальное произведение, но и от индивидуальной психики человека. Каждый человек по-своему переживает те или иные моменты выступления.

Для того чтобы успешно выступить в концерте или на конкурсе, музыканту необходимо быть в состоянии оптимальной концертной готовности. Подобное состояние логично рассматривать по трем важным параметрам – физическому, эмоциональному и умственному.

Хорошая физическая подготовка, дающая ощущения здоровья, силы, выносливости и приподнятое настроение, прокладывает путь к хорошему эмоциональному состоянию во время публичного выступления, положительно сказывается на протекании умственных процессов, связанных с концентрацией внимания, глубиной мышления, интенсивности памяти, столь необходимых во время выступления. С.Савшинский пишет: «Оптимальная разовая доза работы зависит от многих факторов: от физического состояния, от свойств материала, над которым ведется работа, от усилий физических и психических, которых она требует, от ее привычности и от методики работы» [5, с. 133].

Умственная и эмоциональная подготовка представляют собой собственно психологическую подготовку, основывающуюся на хорошем физическом самочувствии музыканта. Музыкант не может подобно поэту или художнику выбирать для работы самые удачные минуты, он вынужден играть в назначенный день, независимо от настроения. Это требует способности сосредоточения внимания на том, что важно в данный момент. Качества эти вырабатываются годами ежедневной тренировки. Необходимо определить ряд приемов и методов, которые повышают психологическую устойчивость музыканта во время публичного выступления.

За несколько дней до выступления музыкант должен представить себе тот концертный зал, где он будет выступать, чтобы привыкнуть в своем воображении к тем условиям, в которых будет проходить предстоящее выступление. На первом этапе проводится погружение исполнителя в аутогенное состояние, на втором этапе прорабатывается образная картина концертного выступления.

Если человек произвольно расслабит при помощи образных представлений мышцы своего тела, то кора головного мозга рефлекторно входит в промежуточное состояние между сном и бодрствованием. Восстановительные процессы при этом протекают значительно быстрее, чем в состоянии сна. Так, К. Н. Игумнов перед концертом умел в течение нескольких минут расслабиться и отдохнуть [4, с. 282].

Когда программа уже готова, она проигрывается целиком с представлением, что играешь перед очень взыскательной комиссией или слушательской аудиторией. Этот прием помогает проверить степень влияния сценического волнения на качество исполнения, заранее выявить слабые места, которые проявляются в ситуации, когда волнение усиливается.

Исполнение на основе медитативного погружения связано с глубоким осознанием и прочувствованием всего того, что связано с извлечением звуков на музыкальном инструмен-

те. Предельная концентрация внимания на настоящем моменте предполагает погружение в звуковую материю через слуховые ощущения. При фиксации внимания на двигательных ощущениях осознается характер прикосновения пальца к клавише, проверяется свобода движений. «Возвращаясь к вопросу о приобретении уверенности, скажу, что старинный принцип «медленно и сильно» в отношении техническом не только не потерял своего смысла, но, пожалуй, даже приобрел новый...» [3, с. 83].

Медитативное проигрывание произведения с полным погружением в него сначала осуществляется в медленном темпе с установкой на то, чтобы ни одна посторонняя мысль в момент исполнения не посетила музыканта. Представление, что кроме тебя и музыки никого на сцене нет, сосредоточение только на стихии звуков и есть объектно-центрированным подходом во время подготовки.

Музыкант не должен беспокоиться о том, как бы не забыть нотный текст. Уверенность, что произведение выучено надёжно, спасает от многих негативных форм волнения; но требуется немалый опыт, чтобы научиться быстро и прочно запоминать любой нотный текст. Боязнь забыть нотный текст – распространённая болезнь среди неопытных музыкантов. «Сама по себе память, тут по большей части не при чём. Музыканты волнуются оттого, что боятся забыть, забывают же оттого, что волнуются» – пишет Коган.

Важным критерием готовности программы к выступлению является исчезновение ощущения технических трудностей. Немаловажное значение имеет в связи с этим наличие технических резервов: резерва беглости, резерва выносливости, резерва силы и т.д.

Другим не менее важным показателем как технической, так и художественной готовностью программы является импровизационная свобода игры. Исполнение может считаться художественно созревшим лишь при наличии эмоционально-логической непрерывности, когда не теряется «нить событий», нет скучных мест (белых пятен), внимание нигде не уходит надолго в сторону.

Успех достигается там, где все три функции психики - интеллектуальная, эмоциональная и двигательная - действуют согласованно, уступая друг другу доминирующее положение, как в хорошем камерном ансамбле.

Концертная программа не должна быть слишком «свежей», желательно начинать её изучать заранее, чтобы она успела «улучься». Первоначально хорошо выучить произведение в голове, пропевая голосом, обращая внимание на форму построения, чистоту интонации, гармонические и ритмические особенности. Должно сложиться цельное представление, которое звучит в ушах - это потом поможет «вылезти» из сложных ситуаций. «Разобрать» произведение на мелкие части, технически решая и прорабатывая все возникающие сложности, начиная с самых медленных темпов. Начинать «собирать» в более крупные куски, постепенно поднимая темпы. Трудные места продолжать проучивать в медленном темпе. Ближе к выступлению начать «собирать» произведение - проигрывать от начала до конца в не быстрых темпах. Будут видны недочёты, которые необходимо снова «разбирать», «чистить» и доводить «до кондиции».

Важнейшее значение в период подготовки к публичному выступлению имеет обыгрывание концертной программы. Этот прием психологической подготовки предполагает максимальное приближение к ситуации публичного выступления. Обыгрывание произведения или программы надо делать как можно более часто. Это должно происходить в доброжелательной обстановке - перед своей семьей, друзьями. При этом опять выявятся недочёты, которые снова необходимо тщательно проработать. Часть проигрываний следует исполнять без слового и эмоционального вложения сил, как бы медитируя. При этом акцент делается на привыкание к максимально техническому удобству. Другую часть «накатки» надо играть в полную силу, представляя одновременно полный зал людей, каждый из которых пристально смотрит на вас. При этом желательно заранее выявить возможные неудобства эмоционального плана и мысленно отработать их. Все эти приёмы относятся к технической стороне работы. Хорошо выученное произведение, которое успело «улучься» не доставляет проблем при выступлении, придаёт уверенность исполнению.

Смысл ролевой подготовки заключается в том, что исполнитель, чрезмерно волнуемый перед ответственным выступлением, вопреки своему состоянию, начинает играть роль человека, который уверен в себе. Молодому музыканту нужно представить уверенного концертанта, на которого ему хотелось бы быть похожим, с максимально возможной полнотой постараться вжиться в этот образ. При этом внутри неминуемо будет образовываться новое психическое состояние, в котором преобладающим будет ощущение уверенности.

Выбирая те или иные приемы психологической подготовки, необходимо учитывать индивидуальные особенности психики пианиста. Но главное – дело не только в знании секретов успешного выступления. Любой музыкант должен помнить о том, что на сцене он обязан забыть о страхе и все свои мысли направить к осмыслению той музыки, которая будет исходить из-под его рук. Он должен выступить посредником между композитором и слушателем. Показать лучшее, на что он способен. В конце концов, выдающиеся пианисты достигают такого уровня, когда, по словам Гейне, «рояль исчезает, и нам открывается одна музыка».

Как бы ни было хорошо выучено произведение, в нем всегда может быть невыявленная ошибка, которая может проявиться во время публичного выступления. Обычно музыканты проверяют это, исполняя выученные произведения, меня обстановку и музыкальные инструменты. Психологи в этом случае говорят о генерализации навыка. Однако причина того, что на одном инструменте получается качественно, а на другом – нет, не только во внешних условиях и обстоятельствах, но и в прочности выученного материала. В. И. Петрушин предлагает некоторые приемы для обнаружения возможных ошибок:

- проигрывание произведения в медленном или среднем темпе крепким туше с завязанными глазами;
- игра с помехами и отвлекающими факторами;
- игра с произнесением психотравмирующего слова «ошибка»;
- игра в состоянии легкого головокружения, предварительно сделав несколько поворотов вокруг своей оси;
- игра при учащенном пульсе, предварительно выполнив прыжки или приседания [4, с. 289].

Выявленные ошибки затем должны устраняться тщательным проигрыванием программы в медленном темпе.

Эмоциональный компонент оптимального концертного состояния складывается из ощущения эмоционального подъема, основывающегося на желании играть для других людей и приносить им радость своим искусством.

Мыслительный (когнитивный) компонент оптимального концертного состояния складывается из ясности и быстроты мышления, способности четко представлять программу выполняемых игровых движений для воплощаемого художественного образа. «Оригинальность исполнительского почерка художника рождается на базе продуктивности его воображения и личностных качеств, присущих его мышлению» [2, с. 192]. Перевод программы умственных представлений в технический аппарат музыканта осуществляется при помощи целенаправленной исполнительской воли. Волевое сосредоточение внимания позволяет музыканту перенести все то, что было сделано в умственном плане в процессе предварительной работы, во внешний план, то есть показать свою работу слушателям. Умение сосредоточивать внимание и длительно удерживать его на каком-либо объекте является таким же важным компонентом оптимального концертного состояния, как и поддержание физической формы и умение регулировать частоту сердечных сокращений. Поэтому ежедневные упражнения на концентрацию внимания должны входить в программу подготовки музыканта-исполнителя.

При достаточно частых и регулярных выступлениях организм адаптируется к сложной ситуации, и человек справляется с волнением. Если перерывы между выступлениями достигают 2-3 месяцев, то адаптации не происходит.

Выходя на сцену и уходя со сцены, никогда не нужно торопиться. Чтобы понять, как не следует передвигаться по сцене, достаточно проследить, как держатся другие исполнители.

Существует немалое количество рекомендаций к подготовке выступления от многих педагогов и исполнителей. Охватить все правила поведения на сцене невозможно в одной

работе. Главное, что должен понять молодой исполнитель: сценическое выступление – это не только испытание нервной системы на прочность, но и радость от общения с публикой, творческое вдохновение и профессиональный рост. Чем больше выходишь на сцену – тем больше появляется уверенности.

Музыкантам, прилежно занимающимся на инструменте, но испытывающим страх перед сценой, я предлагаю внимательно отнестись к словам немецкого писателя XX столетия Альбрехта Шеффера: «Лодке в гавани безопаснее, чем в море, но она не для этого строилась».

Как бы ни были велики психологические сложности публичного выступления, они могут быть с успехом устранены, если исполнитель будет владеть соответствующими приемами и способами их преодоления.

Оптимальное концертное состояние чаще всего проявляется у тех учеников, которые обладают музыкально-исполнительской одаренностью. Исследования Л.Л.Бочкарева обнаружили, что в основу этого показателя входят такие способности, как:

- музыкально-перцептивная – умение эмоционально воспринимать и переживать музыкальное произведение;
- экспрессивно-коммуникативная – воспроизведение замысла в условиях публичного выступления;
- эмоционально-регулятивная – умение управлять своими эмоциями [1, с.14].

Большое напряжение во время публичного исполнения испытывают люди, обладающие повышенным уровнем тревожности. Высокая тревожность как черта личности характеризуется склонностью испытывать в сложных ситуациях публичного выступления опасения и страхи, связанные с социальными последствиями опасения и страхи, связанные с социальными последствиями успеха или неудачи выступления.

Таким образом, свои лучшие качества учащийся проявляет в момент ответственного публичного выступления, поэтому чрезвычайно важно сохранить к моменту выступления свежесть отношения к произведению, какой бы напряженной и продолжительной ни была предшествующая работа. Ученик играет в присутствии аудитории на другом инструменте, в ином помещении, все это создает необычное, приподнятое состояние только в том случае, если он свободно владеет произведением и играет его с удовольствием. Для достижения успеха во время публичного выступления музыканту необходимо уметь приводить себя в оптимальное концертное состояние, которое имеет три компонента – физический, эмоциональный и мыслительный. Каждый из этих компонентов нуждается в целенаправленной тренировке соответствующих действий.

Публичным выступлением завершается для ученика работа над музыкальным произведением. Для ученика, но не для преподавателя. Выступления учащихся дают преподавателю пищу для раздумий, самопроверки, для анализа пути развития каждого ученика.

Работа пианиста не ограничивается только упражнениями за роялем. «Человек – хороший музыкант не только от того, что он музыкально одарен, но и потому, что его внутренний мир богат и интересен», - говорил С. Фейнберг.

Исполнитель часто забывает ту истину, что каков человек, таковы его дела. Музыкант-исполнитель должен отбросить свои слабости и устремится к тому, чтобы найти связь с композитором. Как бы хорошо исполнитель ни овладел мастерством, если сам он незначительный человек и ему нечего сказать слушателю, его воздействие будет ничтожно.

Пианист должен всю свою работу поставить под творческий контроль. Не только работу над техникой, звуком, стилем, но и работу над владением собой, работой над верой в свои силы.

Литература:

1. АЛЕКСЕЕВ А., 1998, *История фортепианного искусства*, М.
2. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕР А., 1975, *Об исполнительстве* Москва.
3. Гофман И. «Фортепианная игра. Вопросы и ответы» Москва. – 1961.
4. Гутерман В. Возвращение к творческой жизни, Екатеринбург, 1994.
5. Игумнов К. Н.. Большая Российская энциклопедия. – М., 1960.

6. Коган М. Музыка в мире искусств: Советская музыка, 1987, № 3.
7. Маккиннон, Л. «Игра наизусть» Москва. – 1967.
8. Перельман Н. «В классе рояля» Санкт-Петербург. 1981.
9. САВШИНСКИЙ С., Пианист и его работа, Ленинград, 1961.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДБОРА РЕПЕРТУАРА
ДЛЯ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНСАМБЛЯ СКРИПАЧЕЙ
PECULIARITIES OF SELECTION THE REPERTOIRE
FOR THE CONCERT ACTIVITY ENSEMBLE OF VIOLINISTS**

**Natalia Grigorevski, Violin teacher,
George Enescu Music school, Balti Moldova**

Abstract. This article regards of the main problems which arise during the school activity over plays destined to the concert repertoire for pupils of different ages in a musical school. In the presence of wide european and soviet clasic repertoire it is noticed a shortage of Moldavan national repertoire for violinist bands. Special interest arises during practice concert repertoire for the pupils with various qualification levels. Some of the artistic-technical difficulties that appear during this activity have been included in special collection of plays written by some Moldovan composers as: O. Negruza, E. Koka, S. Ciuheryi, E. Dogha, in transcription of Nataly Grigorevski, violin teacher.

Keywords: violin ensemble, Moldovan composers, shifting, creation, collective music-making, concert repertoire, work with performers.

Резюме. В статье рассматриваются основные вопросы, возникающие в ходе учебной работы над пьесами концертного репертуара для разновозрастного ансамбля скрипачей в ДМШ. При наличии обширного ансамблевого репертуара западноевропейской и советской классики особенно остро ощущается нехватка молдавского национального репертуара для школьных ансамблей скрипачей. Особый интерес возникает при практическом освоении концертного ансамблевого репертуара с учащимися различной степени подготовленности. В контексте работы над художественно - техническими сложностями рассматриваются выпущенные отдельным сборником и приводимые в данной статье пьесы молдавских композиторов: О.Негруци, Е.Коки, С.Чухрия, Е.Доги в транскрипции Натальи Григорьевской, преподавателя игры на скрипке в музыкальной школе имени Дж.Энеску, Бельцы, Молдова.

Ключевые слова: скрипичный ансамбль, молдавские композиторы, переложение, творчество, коллективное музицирование, концертный репертуар, работа с исполнителями.

Введение. Коллективные формы музицирования ориентированы на формирование основ исполнительского мастерства юного скрипача. В данном отношении их значение трудно переоценить. Многие крупные педагоги прошлого (среди них – Л.С. Ауэр, П.С.Столярский) считали своим профессиональным долгом не только вести занятия в индивидуальном классе, но и воспитывать скрипачей, руководя всеми видами ансамблевого и оркестрового музицирования учеников [2]. Традиционно существует несколько видов творческой коллективной организации скрипачей в рамках одной школы. Это всевозможные дуэты, трио, квартеты, ансамбли с участием фортепиано, оркестр народных инструментов – молдавский тараф, общешкольный унисон скрипачей и др. В данной статье речь пойдет о работе разновозрастного ансамбля в классе одного педагога.

В своей повседневной работе педагог скрипичного класса, объединяющий всех своих учеников в ансамбль, руководствуется следующими принципами:

- принцип постоянного сочетания индивидуальных и коллективных занятий;
- принцип взаимосвязи развития сольного и ансамблево-оркестрового мастерства скрипача;
- принцип сохранения и развития индивидуальности исполнителя в коллективном музыкальном творчестве;
- принцип преемственности.

В отличие от особенностей работы с общешкольным ансамблем скрипачей, объединяющим детей всех педагогов, работа руководителя ансамбля своего класса имеет некоторые привлекательные особенности. Последние заключаются в единстве методов привития юному скрипачу основ исполнительской культуры и мастерства, проявляемые во всех видах индивидуальных (специальность), групповых (дуэты, трио) и коллективных занятий (ансамбль

класса) с первого класса школы. Ведь, по словам Д.Ф. Ойстраха, фундамент скрипача – музыкальная основа – «закладывается в начальном обучении, проводимом с должным вкусом и строгостью, без поспешности» [3, стр. 12].

Работа с разновозрастным ансамблем в рамках одного класса позволяет педагогу быстрее наладить и оптимизировать содержательные и профессиональные связи между всеми видами деятельности и обеспечить в работе принцип преемственности. Данный принцип здесь заключается в возможности проследить эволюцию профессиональных навыков каждого ученика, наблюдая его развитие как в целом, так и в рамках отдельно взятой пьесы (аккомпанемент – подголосок - соло). Постоянное повторение репертуара, «повышение» по партиям создаёт для ученика совершенно новый музыкально-художественный контекст, и знакомая музыка воссоздаётся уже более совершенными техническими средствами. В своей работе мы стараемся в этом отношении придерживаться установок Б. Л. Яворского: «Всех заставлять играть всё наизусть и [...] проверять весь репертуар с начала школы – увидите, какие будут результаты ...» [4, стр. 531].

Особенности подбора репертуара для разновозрастного ансамбля. *Большие требования уже в самом начале. (Л.М. Цейтлин).* Уровень профессионализма участников детского ансамбля, еще в недостаточной мере владеющих художественно-выразительными и техническими средствами ансамблевой игры, обуславливает особенности работы преподавателя, репертуарные поиски. Основными принципами при подборе репертуара для разновозрастного ансамбля являются следующие:

- Принцип доступности. Репертуар ансамбля скрипачей не должен по трудности быть сложнее пьес, изучаемых в классе по специальности.
- Принцип креативности. Репертуар должен способствовать развитию творческого воображения учеников. Для этого в программу включаются пьесы программного характера, жанровые зарисовки.
- Принцип учёта количества и уровня технической подготовки учеников – участников ансамбля.
- Принцип изучения музыкального материала “от простого к сложному”.
- Принцип разнообразия пьес в репертуаре с обязательным включением национальной народной и профессиональной музыки.
- Принцип разнонаправленности: выбор репертуара для различных целей, включающих перспективу дальнейших концертных выступлений.

Необходимость пополнения концертного репертуарного списка. *Исполнение артиста перед публикой или перед отдельными лицами не одно и то же, да и сам он становится иным. Прекрасный, ярко освещённый зал, блеск свечей, нарядное собрание – всё это поднимает настроение, как исполнителя, так и слушателей. (Р. Шуман).* Репертуар для юных скрипачей достаточно разнообразен. В него входят образцы классической и народной музыки, а также различные переложения музыки к мультипликационным и художественным фильмам и т.п. В связи с всё возрастающим интересом к ансамблевому музицированию в последнее время, ощущается нехватка всевозможных переложений и транскрипций для коллективного исполнения. Особенно это касается молдавского национального репертуара, речь о котором пойдёт несколько позже. Необходимость постоянного пополнения концертного ансамблевого репертуара для разновозрастного ансамбля скрипачей имеет несколько причин общего и отличительного плана. К таким причинам можно отнести:

- «текучесть», непостоянство состава исполнителей год от года;
- рост исполнительского мастерства участников;
- возможность участия в тематических мероприятиях (вечерах, концертах, конкурсах, фестивалях) различной стилиевой направленности;
- «мобильность», состава исполнителей и состояние перманентной готовности для участия в творческой жизни школы (взаимозаменяемость учеников и возможность объединяться в разные группы, начиная с дуэтов, имея в репертуаре пьесы различной степени сложности и разнообразные по содержанию);

- воспитание эстрадой, т.е. создание условий частой сценической ситуации в жизни каждого ученика, что способствует выработке норм сценического поведения, привычки концертного выступления, радости общения с залом;
- пропаганда «живого» звука академической музыки.

Таким образом, пополнение репертуарного, в т.ч. и концертного списка продиктовано самими условиями существования ансамбля, меняющимися потребностями его участников и задачами педагога.

Роль руководителя ансамбля в струнном классе. Руководитель ансамбля, как, впрочем, и любого коллектива, должен обладать целым рядом качеств, способствующих процветанию своего „детища”. В работе требуется такт и опыт, индивидуальный подход к каждому ученику сочетается с твёрдой волей и требовательностью к качеству подготовки. Педагог создаёт на репетициях состояние творческого подъёма, творческого отношения к исполнению и трактовке играемой пьесы. В этом ему помогает темперамент, умение заинтересовать, увлечь исполнителей, в т.ч. собственным примером. Руководитель всегда помнит, что ансамбль – это школьный коллектив учащихся, коллектив живых людей, и у каждого своя психология. Выработать коллективное музыкальное сознание - ответственное и нелегкое дело. Регулирование взаимоотношений внутри коллектива также лежит на плечах руководителя. Педагог постоянно заботится об установлении неформальных отношений внутри ансамбля, где каждый стремится жить не только своими чувствами, но и чувствами своего товарища. Умение и желание педагога увидеть в играющем ребёнке не только музыканта, но и человека - доброго, смелого, отзывчивого, остроумного, щедрого - во многом поможет в сплочении коллектива, в создании хорошей товарищеской, рабочей обстановки. Тогда репетиционная работа станет примером образцового урока с взлетами вдохновения и артистического творческого волнения. Зная творческие, человеческие особенности друг друга, зная художественный взлет своего руководителя, ансамбль становится очень отзывчивым коллективом по своему эмоциональному настрою. Также очень важен в репетиционной работе момент показа на инструменте любого эпизода сочинения. Поэтому руководителю всегда необходимо быть в отличной исполнительской форме. Одно из необходимых качеств в его работе – это музыкальная память, способность запоминать и распознавать звуки, слышать больше, чем участники ансамбля. Педагог, ведущий класс ансамбля, должен хорошо знать гармонию и полифонию, при необходимости уметь оркестровать партитуру, уметь дописать к пьесе аккомпанирующие голоса и в достаточной мере владеть фортепиано.

Место авторских обработок руководителя в репертуаре ансамбля. Заинтересованный, увлечённый жизнью коллектива педагог никогда не ограничивается имеющимся репертуаром. Стремясь всеми своими силами не допустить инертность, рутину и однообразие в работе ансамбля, руководитель часто сам вносит дополнительные голоса в имеющиеся партитуры, а также создаёт собственные обработки и переложения различных пьес. Результатом многолетнего труда в создании концертного репертуара скрипичного класса является авторская работа над сборником «*Azi e zi de sărbătoare*» («Праздничный день») для ансамбля скрипачей и фортепиано, первая тетрадь которого увидела свет в 2015 году [1]. В сборник вошли пьесы молдавских композиторов Е. Коки, Е. Доги, О. Негруци, С. Чухрия, З.Ткач, а также оригинальные авторские обработки народных мелодий, предназначенные для разновозрастного ансамбля скрипачей. Все пьесы прошли апробацию в практике автора на базе ансамбля класса, проверены сценой и любимы учениками и слушателями.

Особенности работы над художественными и техническими задачами пьес сборника «*Azi e zi de sărbătoare*». Пьесы сборника в техническом и художественном плане доступны учащимся 1-4 классов ДМШ в качестве материала для чтения с листа, как дует с педагогом в классе по специальности и в дополнение к концертному репертуару. Особняком стоят лишь две пьесы: это переложение фортепианной пьесы З.Ткач «*Zi de sărbătoare*» и обработка «*O melodie lirică*» С. Чухрия, отличающиеся определёнными сложностями в исполнении и соответствующие уровню старших классов. В некоторых пьесах фортепианное сопровождение адаптировано для исполнения силами учащихся-пианистов. Следовательно, сфера использования сборника расширяется (чтение с листа, аккомпанемент).

Особенности работы над пьесами сборника в классе ансамбля продиктованы необходимостью как можно более полно отразить характерные ладовые, интонационные и метроритмические обороты молдавской национальной музыки, придающие ей черты самобытности. Из данного положения следует сразу несколько направлений работы с учениками:

- работа над тонкой интонацией заострѐнных тяготений в ладовой организации молдавской народной музыки;
- особое внимание к ритму и метру (работа над различными видами пунктирного ритма, триолями, синкопами, характерными оstinатными фигурами молдавских национальных танцев – хоры, сырбы, бѣтуты);
- отработка мелизматики (трелей, мордентов, форшлагов) – своеобразной «визитной карточки» молдавской мелодии.

В связи с включением в ансамбль учащихся разных классов особо внимательного отношения требуют самые маленькие ученики. Ведь начинающий скрипач, попадая в условия уже сформировавшегося играющего коллектива, вынужден быстро постигать на практике многие тонкости одновременной игры.

Кроме того, в коллективе каждый учащийся должен согласовать свои исполнительские замыслы с музыкальными замыслами остальных участников ансамбля. Здесь должны быть решены задачи коллективной динамики, штрихов, аппликатуры, распределение смычка, симметричной артикуляции в ритмической трели, единого коллективного вибрата с одинаковой амплитудой колебания, сыгранности, умения при необходимости гибко передать другому голосу мелодическую линию (или перенять мелодию), переключиться с функции солиста на аккомпанемент и наоборот. Выработка единой трактовки, стиля и всех других перечисленных элементов отнюдь не означает затушевывания художественной индивидуальности того или другого исполнителя ансамбля. В процессе ансамблевой работы руководителю необходимо добиться так называемой "коллективной художественной индивидуальности".

В заключении хочется отметить, что наш опыт работы в скрипичном классе пригодится коллегам в подборе концертного ансамблевого репертуара и станет стимулом для работы с ансамблем класса для начинающих педагогов. Ведь обращение к музыке молдавских композиторов и, особенно – к её фольклорным образцам позволяет сохранить и приумножить богатейшую сокровищницу национальных мелодий и привить детям любовь и уважение к культуре родного края. Кроме того, молдавская национальная музыка – яркая, самобытная, органично впитавшая в себя ритмы и интонации пограничных культур – всегда находит отклик в сердцах слушателей.

Библиография:

1. GRIGOREVSCHI N., 2015, *Azi e zi de sãrbãtoare: Culegere de compoziții muzicale pentru ansamblul de violoniști și pian. Caietul 1, Bãlți.*
2. БЕРЛЯНЧИК М., 2000, *Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: Учебное пособие, СПб: Изд-во «Лань».*
3. ГРИГОРЬЕВ В., 1991, *Некоторые черты педагогической системы Д.Ф.Ойстраха.* В: Музыкальное исполнительство и педагогика. М.
4. ЯВОРСКИЙ Б. 1972, *Статьи, воспоминания, переписка, Т. 1, 2-е изд., М.*