



Suportul didactic pentru studii de licență la specialitatea Muzică, studii de masterat la specialitatea Didactica disciplinelor artistice - Teoria și metodologia educației artistice: dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă a fost elaborat în cadrul proiectului științific „Modelul de integralizare teoretico-metodologică a domeniilor educației artistice din perspectiva formării inteligenței spirituale a personalității”, din cadrul direcției strategice 08.07: „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 15.817.06.23A. Director de proiect - Marina Morari, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, catedra de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

## TEORIA ȘI METODOLOGIA EDUCAȚIEI ARTISTICE:

dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA**  
**UNIVERSITATEA DE STAT "ALECU RUSSO" DIN BĂLȚI**  
**FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE**

**TEORIA ȘI METODOLOGIA EDUCAȚIEI ARTISTICE:**  
*dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă*

**BĂLȚI, 2019**

Lucrarea reprezintă materiale teoretice, metodologice și praxiologice cu referință la pregătirea cadrelor în domeniul pedagogiei muzicale în special și a pedagogiei artelor în general și a fost elaborată în cadrul proiectului științific „Modelul de integralizare teoretico-metodologică a domeniilor educației artistice din perspectiva formării inteligenței spirituale a personalității”, din cadrul direcției strategice 08.07: „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 15.817.06.23A. Director de proiect - Marina Morari, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, catedra de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Volumul *Teoria și metodologia educației artistice: dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă* reprezintă un suport didactic pentru studenți, masteranzi și cadrele didactice înscrise la cursurile de formare continuă, aprobat pentru aplicare în procesul didactic de către Comisia Metodică a Facultății de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (Pr. verb. nr. 7 din 24 mai, 2018).

**Autori:** Ion GAGIM, Marina MORARI, Margarita TETELEA, Lilia GRANETKAIA, Tatiana BULARGA, Marina COSUMOV, Viorica CRIȘCIUC.

#### Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Teoria și metodologia educației artistice: dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă** / Ion Gagim, Marina Morari, Margarita Tetelea [et al.] ; Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. – Bălți: US Bălți, 2019 (Tipogr. "Indigou Color"). – 215 p. : fig., tab.

Texte : lb. rom., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol. – 200 ex.

ISBN 978-9975-3382-2-6.

Tiparul: Tipografia Indigou Color

© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2019

ISBN 978-9975-3382-2-6.

37.015(075)=135.1=161.1

T 43

<b>CUPRINS</b>	<b>Pag.</b>
<b>CAPITOLUL I. TEORIA EDUCAȚIEI ARTISTICE / MUZICALE.....</b>	<b>4</b>
1.1. Muzica și lumea nouă a științelor (I.Gagim).....	4
1.2. Pentru o inteligență spirituală în educația artistică (M.Morari).....	10
1.3. Principiul artistismului în educația muzicală (M.Morari).....	17
1.4. Domeniile educației artistice: repere teoretice (educația timpurie) (V.Crișciuc, M.Morari).....	22
1.5. Repere psihologice ale teoriei C.A.Martienssen în arta pianistică românească (L.Grațețkaia).....	36
1.6. Психопедагогические основы конструирования содержания музыкального образования (L.Grațețkaia).....	40
1.7. Arta muzicală ca formă supremă de dezvoltare a inteligenței spirituale a personalității (M.Cosumov).....	45
1.8. Conceptul de hermeneutica în educația muzicală (M.Tetelea).....	50
<b>CAPITOLUL II. METODOLOGII SPECIFICE DE EDUCAȚIE ARTISTICĂ / MUZICALĂ.....</b>	<b>54</b>
2.1. Elemente de semantică muzicală în învățământul artistic (I.Gagim).....	54
2.2. Perspective în dezvoltarea conținuturilor educației muzicale (M.Morari).....	64
2.3. Dimensiunea imagistică a gândirii muzicale în studiul pianistic (L.Grațețkaia).....	69
2.4. Dezvoltarea inteligenței spirituale a elevilor prin educație muzicală (L.Grațețkaia).....	72
2.5. Многозначность художественного образа как методическая проблема (L.Grațețkaia).....	77
2.6. Dezvoltarea curriculumului de educație muzicală în clasele primare (M.Morari).....	81
2.7. Metodologia formării cunoștințelor muzicale: aspecte generale și specifice (V.Crișciuc).....	96
2.8. Repere în formularea competențelor în domeniul educației artistice (M.Morari).....	111
<b>CAPITOLUL III. PRAXIOLOGIE ARTISTIC-MUZICALĂ.....</b>	<b>115</b>
3.1. Praxiologia inovativă între teoria și practica educațională (T.Bularga).....	115
3.2. Sugestii de implemetare a praxiologiei formativ-inovaționale în învățământul artistic (T.Bularga).....	122
3.3. Educația muzical-artistică în contextul relației elev-profesor (M.Cosumov).....	129
<b>CAPITOLUL IV.STRATEGII ȘI TEHNOLOGII DIDACTICE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ / MUZICALĂ.....</b>	<b>133</b>
4.1. Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică (L.Grațețkaia).....	133
4.2. Interpretarea muzicii ca proces de creație artistică și identificare spiritual (L.Grațețkaia).....	143
4.3. Competența profesorului din perspectiva strategiilor în predarea disciplinelor artistice din școlile de muzică / arte (M.Tetelea).....	149
4.4. Применение специфических дидактических технологий в формировании исполнительской компетенции учителя музыки (L.Grațețkaia).....	152
4.5. Методология работы над художественным звукоизвлечением в классе фортепиано (L.Grațețkaia).....	156
4.6. Dimensiunea pedagogică a creației lui George Enescu (M.Tetelea).....	161
<b>CAPITOLUL V. EDUCAȚIE ARTISTICĂ / MUZICALĂ EXTRAȘCOLARĂ.....</b>	<b>166</b>
5.1. Profesorul pentru elevii dotați artistic: noi deschideri în formarea universitară (T.Bularga).....	166
5.2. Premizele formării / dezvoltării culturii muzicale a elevului în condițiile valorificării mediului muzical extrașcolar (M.Cosumov).....	169
5.3. Tehnologia audiției muzicale (I.Gagim).....	174
<b>CAPITOLUL VI. DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC / MUZICAL.....</b>	<b>176</b>
6.1. Evoluția didacticii pianisticii moldovenești din perioada interbelică până în prezent (M.Tetelea).....	176
6.2. Творческое наследие Гавриила Музическу в свете подготовки учителей музыки (M.Tetelea).....	182
<b>CAPITOLUL VII. PROBLEME ALE ZILEI DE AZI A EDUCAȚIEI ARTISTICE / MUZICALE.....</b>	<b>192</b>
7.1. Probleme ale educației muzicale în realitatea de azi (I.Gagim).....	192
7.2. Metodologiaprivind implementarea evaluării criteriale prin descriptori (M.Morari).....	197

# CAPITOLUL I. TEORIA EDUCAȚIEI ARTISTICE / MUZICALE

## 1.1.Muzica și lumea nouă a științelor

Ion GAGIM,  
profesor universitar, doctor habilitat

### Introducere

Orice problemă, pentru a căpăta consistență și obiectivitate, trebuie tratată în contextul unui anumit sistem de referință. Sistemul în cauză poate fi diferit în funcție de domeniul pe care-l reprezintă (de exemplu, muzica în contextul filosofiei), de gradul de generalitate sau de nivelul sistemului (de exemplu, muzica în contextul paradigmei moderne a culturii sau a educației etc).

În studiul de față ne propunem să tratăm muzica în contextul epistemologiei moderne. Or fenomenul sonor muzical poate fi raportat pe deplin la principiile noii teorii a cunoașterii. Pe de o parte, muzica, după natura sa, conține în sine aceste principii, pe de alta, aceste principii sunt generate de structura «muzicală» a lumii: legile muzicii stau la baza a tot ce există, de la universul mare la universul mic și invers, tot ce există își află reflectare în muzică. «Lumea este o muzică», «viața este o muzică», «totul este muzică», au afirmat gânditorii tuturor timpurilor, lucru pe care îl demonstrează cu prisosință știința modernă.

Muzica, în virtutea importanței sale existențiale pentru om, trebuie privită din perspectiva abordărilor științifice moderne ale lumii, vieții, omului. Emil Cioran, raportându-se la problema muzicii sub aspectul ei filosofic, afirmă: „Dacă, în ordinea spiritului, am vrea să cântărim reușitele Europei de la Renaștere și până-n zilele noastre, izbânzile filosofiei nu ne-ar reține atenția, filosofia occidentală nefiind cu nimic superioară celei grecești, hinduse ori chineze. În cel mai un caz, ajunge la nivelul lor în câteva puncte. (...) Lucrurile stau altfel în ce privește muzica, această mare răscumpărare a lumii moderne, fenomen fără echivalent în nici o altă tradiție. (...) Prim muzică, Occidentul își dezvăluie chipul și atinge profunzimea. Dacă nu a creat o înțelepciune, nici o metafizică numai a lui, și nici măcar o poezie absolut singulară, în schimb în creația muzicală și-a proiectat întreaga originalitate, rafinamentul și capacitatea de inefabil (...). Fără muzică, Occidentul n-ar fi produs decât un stil de civilizație oarecare, previzibil. Când își va face socoteala finală, doar muzica va sta mărturie că nu s-a irosit în zadar, că într-adevăr are ceva de pierdut”.<sup>1</sup> Muzica nu este doar artă, ea este o realizare de vârf a gândirii, a spiritului uman în general, un fenomen suprem printre lucrurile create de om. Prin abordarea ei doar ca fenomen estetic (ca ceva „frumos» și «plăcut»), muzica își poate pierde măreția și universalitatea sa - ceea ce constituie ea pentru om ca ființă spirituală.

### Paradigma nouă a științei

Spiritul lumii contemporane a generat noi teorii științifice care diferă radical de cele tradiționale. Postulatele științei bazate pe cartezianism și pe fizica clasică sunt revizuite în mod fundamental. Obiectul interesului științific a devenit, în fond, microuniversul, care a substituit în mare parte interesul clasic pentru macrounivers. S-a născut fizica nouă, cuantică (supranumită și «ondulatorie», altfel spus, «muzicală»), iar, odată cu ea, perceperea-interpretarea-explicarea cuantică a lumii, naturii, vieții, evoluției.<sup>2</sup> Multe legi care, după se considera, stăteau nestrămutat la baza macrouniversului obiectiv, s-au arătat a fi incapabile să explice realitatea cuantică. Însăși lumea omului (socială) a devenit alta. Legile noi ale teoriei ondulatorii au condus la revizuirea unor legi ale gândirii, ale psihologiei umane. Locul modernismului l-a luat postmodernismul, care în sens direct inversează sau chiar anulează principiile fundamentale ale culturii tradiționale.<sup>3</sup> Totul trece

<sup>1</sup> Cioran și muzica. București, Editura Humanitas, 1997, p. 88-89.

<sup>2</sup> A se vedea: Capra Fr. *Taofizica*. București, Editura Tehnică, 2004; Niculescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999.

<sup>3</sup> Epistemologia postmodernismului (J.-L. Moigne) include în sine trei elemente: *gnoseologia* - care este statutul cunoștințelor? (sunt ele absolute sau relative, au un caracter intern sau extern în raport cu omul, sunt ele un «dat», sau

printr-o transformare fundamentală, implicat conștiința, iar, odată cu ea, comportamentul omului și multe forme ale activităților sale vitale.

Teoria relativității și cea cuantică au strămutat reprezentările despre lume ale lui Descartes și Newton. A fost pus sub semnul întrebării fundamentul-cheie al fizicii clasice – obiectivitatea. Primele descoperiri ale noii fizici au fost legate, în primul rând, de o criză a percepției noii realități cuantice, și, în ansamblu, de o criză existențială. Descoperirea universului subatomic necesită un sistem nou de concepții asupra lumii pentru ca aceasta să fie înțeleasă. S-a dovedit că nu există doar o singură realitate - există mai multe realități (sau nivele de realitate).<sup>4</sup> Diverse nivele de realitate presupun, respectiv, diverse modalități (nivele) de percepție.

Astăzi, când înseși fizicienii au mers mai departe de modelul tradițional, este timpul ca și celelalte științe să-și revadă (să-și lărgescă) filosofia sa, baza epistemologică. Acest lucru se referă și la științele despre muzică: muzicologia, estetica muzicală, psihologia muzicală, filosofia muzicii, pedagogia muzicii etc. Știința muzicii nu poate să rămână în urmă sau să evite participarea la acest proces științific global. Aceasta ar conduce-o la marginalizare, în timp ce ea ar putea deveni una din științele prioritare în cunoașterea legilor ascunse ale existenței.

### **Principiile noii epistemologii și muzica**

Înaintarea de la cartezianism și de la principiile fizicii clasice, adică, **de la concepția mecanicistă la interpretarea sistemică (dinamică)** a naturii, vieții, gândirii a condus la conștientizarea faptului că **universul** nu este o mașină constituită din elemente separate, dar un **organism „viu” și unitar-armonic**. Proprietățile de bază ale modelelor materiei, ale particulelor subatomice pot fi înțelese doar în termeni de mișcare, de interacțiune și de transformare. Toate cele spuse sunt proprii și artei sonore: muzica este un fenomen dinamic. Esența muzicii, după cum se știe, se află nu atât în sunete, cât în nepuizabilele și diversele forme ale mișcării și interacțiunii lor.

**Cunoașterea la nivel cuantic include în sine, în calitate de element indispensabil și determinant, omul ca observator, conștiința lui.** Noua fizică a constatat că structurile de bază ale lumii materiale sunt determinate de modul în care privim la ele: modelele observate ale materiei nu sunt altceva decât reflecția modelelor mintale. „Noi cunoaștem obiectele sub forma metodelor de gândire despre obiecte”, observă M. Minsky.<sup>5</sup> Dispare dualitatea carteziană „corp / materie – suflet / conștiință”. Niciodată nu putem vorbi ceva despre natură (realitatea obiectivă / obiect) nevorbind în același timp și de noi înșine. Nici o cercetare nu poate face abstracție de acțiunea valorilor subiective. În muzică acest principiu este unul de bază: mesajul (conținutul) lucrării muzicale nu este un „dat obiectiv”, el este creat de (în) conștiința compozitorului, interpretului, ascultătorului. «Experiența muzicală nu este un obiect, pe care compozitorul îl pune în partitură, interpretul îl transportează, iar ascultătorul îl primește și îl consumă (...). Ea “întotdeauna poartă un caracter individual», afirmă G. Orlov.<sup>6</sup> De aici, polisemantismul mesajului muzical, multitudinea variantelor de interpretare a lucrării muzicale etc.

**Particulele subatomice nu sunt obiecte (în sensul clasic al noțiunii), dar sunt relații dintre obiecte.** Trecerea de la obiecte la relații are un impact determinant pentru știință în general.<sup>7</sup> Orice lucru trebuie definit nu izolat, dar în raport cu alte lucruri. La nivel subatomic relațiile și interacțiunile între părțile întregului sunt mai importante, decât părțile înseși. „Există mișcare, dar, în rezultat, nu există lucruri în mișcare; există acțiune, dar nu există actori; nu există dansatorii - există doar dansul”.<sup>8</sup> Noi am adăuga: există muzica, există interpretarea, dar „nu-i” interpretul. Lucrarea muzicală la fel este o rețea de evenimente („muzicale/sonore”) intercorelate. În

---

sunt create de om etc.), *metodologia* – cum ajung cunoștințele la om (sunt transmise sau sunt generate de el însuși) și *etica* - care este sensul cunoștințelor, valoarea lor (de ce omul are nevoie de cunoștințe?).

<sup>4</sup>Nicolescu B. *Op. cit.*

<sup>5</sup>Minsky M. *Music, mind and meaning*. In: Computer Music journal, v.5, nr.3, 1981, p.28.

<sup>6</sup>Орлов Генрих. *Древо музыки*. Санкт Петербург. Изд-во Композитор, 2005, с. 16.

<sup>7</sup>Gregory Bateson consideră că relațiile trebuie să constituie baza pentru orice definiție și că acest lucru trebuie explicat copiilor încă de pe băncile școlii (Cf: Capra F. *Momentul adevărului*. București, Editura Tehnică, p. 81).

<sup>8</sup>Capra F. *Op. cit.*, c. 95.

muzică (pentru a-i înțelege sensul) trebuie receptate nu sunetele în sine, ci raporturile de diferit gen dintre sunete, deoarece anume ele suntaici unitățile de conținut. Aceasta este ceea ce se numește „auzire (și interpretare) intonațională” a muzicii. Intonația muzicală conține în sine în formă concentrată relații de diferit tip: de înălțime, metroritmice, modale, armonice, dinamice, timbrale etc. De aici, caracterul ei „impalpabil”, „eteric”, suprafizic.<sup>9</sup>

**Reducționismul<sup>10</sup> este înlocuit astăzi de holism<sup>11</sup>**, care tratează lumea ca un tot întreg și care constată că fenomenele și obiectele diferențiate de noi au un anumit sens numai în cadrul întregului. Holismul este o încercare de a folosi experiența emisferei drepte, completarea funcțiilor rasionale ale gândirii stângi cu funcții neliniare și intuitive ale gândirii drepte. „Terenul” muzicii (al gândirii muzicale) este, în fond, emisfera dreaptă, care cuprinde fenomenul (obiectul, procesul) în totalitatea și indivizibilitatea sa. Gândirea dreaptă poartă un caracter polisemantic, sistemic, polifonic. Dacă emisfera stângă „vorbește”, atunci emisfera dreaptă „cântă”, dacă stânga „privește/vede” „pe orizontală” (pe direcție concavă), atunci cea dreaptă „ascultă/aude” „pe verticală (pe direcție convexă) etc.<sup>12</sup>

**Elementele subatomice ale materiei sunt, în esența lor, „polisemantice”, prezentându-se omului sub aspect dual: ca particulă și ca undă** (în funcție de felul cum „privim” la ele, cum le interpretăm). La nivel subatomic elementele/obiectele tari se transformă în modele dinamice, vibraționale. În mecanica cuantică fenomenele apar ca probabilități și se asociază cu mărimi care iau forma undelor; ele sunt identice cu formulele matematice aplicate pentru descrierea, de exemplu, a unei corzi de chitară care vibrează sau a fluctuațiilor sonore.<sup>13</sup> În muzică tonul la fel are formă duală: ca particulă materială și ca „eter supramaterial”, ca vibrație interioară.<sup>14</sup> Muzica este în același timp „natură” și „supranatură”.<sup>15</sup> Forma lucrării muzicale la fel este duală: forma-schemă și forma-proces;<sup>16</sup> la fel, forma-text și forma-sunare;<sup>17</sup> la fel, forma teoretică și forma psihologică<sup>18</sup> etc.

**Descoperirea de către știința modernă a identității dintre structura materiei și structura gândirii** se explică prin aceea că conștiința noastră joacă un rol fundamental în procesul de cunoaștere (observare). O particularitate determinantă a teoriei cuantice este conștientizarea faptului că omul este necesar nu numai pentru a observa (studia) însușirile proceselor subatomice, dar și pentru a le genera. În muzică are loc un proces analogic: omul nu numai ascultă (urmărește) de la o parte discursul muzical, dar construiește, în conștiința (imaginația) sa, conținutul acestui discurs - imaginea artistică.<sup>19</sup> (Aici, în fond, își face prezența constructivismul – o altă teză a

<sup>9</sup> În legătură cu aceasta însușire a intonației muzicale D. Hristov în monografia «Теоретические основы мелодики» (Москва, 1980) constată că apar serioase dificultăți în încercarea de „a pătrunde în universul melodiei prin metode științifice”, care «își ascunde legitățile (...), lunecând din mrejele analizei profesionale» (c.11-12). În cazul melodiei (a muzicii în general) acționează legi «ascunse».

<sup>10</sup> Convingerea că toate aspectele fenomenelor complexe pot fi înțelese prin reducerea lor la elementele din care sunt constituite.

<sup>11</sup> De la grec. ὅλος, - «întreg, integr». Părintelui holismului modern Jan Smuts îi aparțin frazele sacramentale că întregul este mai mult decât suma părților lui și că forma superioară a integrității organice este personalitatea umană. Dar încă Hippocrat considera că omul este un microcosmos în macrocosmos, iar până la el, Lao-Tse afirma că poți cunoaște universul fără a ieși din propria curte.

<sup>12</sup> Noi examinăm această problemă în monografia: Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași. Timpul, 2003, p. 99-103.

<sup>13</sup> Capra Fritjof. *Momentul adevărului*. București, Editura Tehnică, 2004.

<sup>14</sup> A se vedea: Орлов Г. *Op. cit.*, p. 286-287.

<sup>15</sup> A se vedea: Лосев А. *Музыка как предмет логики*. În: Лосев А.Ф. *Из ранних произведений*. Москва, 1990, c. 195-392.

<sup>16</sup> Асафьев Б. *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград, Музыка, 1971.

<sup>17</sup> Noi tratăm acest subiect în lucrarea. Gagim Ion. *Introducere în muzicologia dinamică*. (Cu titlu de manuscris). Bălți, Biblioteca Științifică a USB „Alec Russo”, 2006.

<sup>18</sup> A se vedea: Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003, p. 216 – 223.

<sup>19</sup> Atragem atenția la asemănarea lingvistică a noțiunilor de „imagine” și „imaginație”. Imaginea apare și se constituie în imaginație și numai acolo.

științei moderne). «Electronul nu are calități obiective în afara conștiinței mele», afirmă fizica cuantică. Același lucru, după cum se știe, se întâmplă și în cazul imaginii artistice-muzicale.

**Particulele subatomice (modelele dinamice) se prezintă, în același timp, ca «pachete de energie».** În muzică sunetul, motivul, intonația-nucleu a lucrării etc. sunt la fel «pachete de energie». <sup>20</sup>Modelele dinamice creează anumite structuri stabile, care constituie la nivel macroscopic substanța materială. În muzică această substanță macroscopică este forma lucrării. <sup>21</sup>

**Între particulele subatomice (modelele dinamice) interacționează forțele de atracție și respingere.** Acest proces este greu de vizualizat, după cum afirmă fizicienii, dar el este foarte necesar pentru perceperea și conștientizarea fenomenelor subatomice. Un fenomen identic în muzică este modul (cu procesele sale gravitaționale în infrasonore: sunetele stabile și instabile), care la fel nu poate fi reprezentat-vizualizat sub formă de text (ca și gama, de exemplu), dar poate fi doar intonat, cântat, sonorizat. Modul muzical în general se prezintă ca un micromodel al universului: în centru se află tonica (soarele), în jurul căreia se „rotesc” (după legile gravitației) celelalte elemente („planete”).

**Un alt principiu al structurii / configurației lumii este cel holografic:** întregul este codificat în fiecare din părțile sale. Sunetul este holograma universului. <sup>22</sup>Sunetul muzical, la rândul său, este o hologramă a muzicii, el include în sine (în formă ascunsă și concentrată) elementele ei de bază: melosul / melodia (înălțimea sonoră), armonia (sunetele armonice ale sunetului muzical), modul (câmpul gravitațional dintre sunetele armonice), ritmul (mișcarea pulsatorie a sunetului), timbrul (culoarea sunetului), dinamica (intensitatea sonoră) ș.a.m.d.

Pentru a exprima natura dinamică a realității, David Bohm a formulat (după analogia hologramei) noțiunea de **holomișcare** (Holomovement) <sup>23</sup> din necesitatea de a cerceta nu structura obiectelor, dar structura mișcării. În muzicologie este cunoscută una din tezele ei fundamentale: esența muzicii este mișcarea (muzica fiind un fenomen dinamic-procesual). În muzică esențialul nu sunt „structurile”, ci mișcarea lor în timp. <sup>24</sup> De aici, caracteristicile de bază ale imaginii muzicale (conținutului muzicii): „devenire”, „constituire” „dezvoltare”, „dramaturgie”, „procesualitate”, „dinamism”.

Fizica modernă caracterizează materia nu ca fiind pasivă și inertă, ci prezentându-se ca un neîntrerupt „dans de energie” pe anumite ritmuri (modele ritmice). **Trecerea conceptuală de la structură la ritm** este o altă teză fundamentală a noii științe. Categoria de ritm joacă un rol fundamental în dezvoltarea (constituirea) noii viziuni holistice asupra lumii. Procesele și stabilitatea sunt compatibile numai în cazul când produc modele ritmice – fluctuații, oscilații, undulații. Expresia individuală a unei persoane la fel are la bază formule ritmice: vorbirea, mișcările corpului, gesturile (inclusiv în actul de interpretare muzicală), respirația etc. <sup>25</sup> Diversele modele ritmice sunt altceva decât expresia unui și același ritm – a pulsului interior, ascuns. <sup>26</sup> Rolul fundamental al ritmului se extrapolează și asupra percepției, a comunicării senzoriale: când privim la un lucru,

<sup>20</sup>Înăși tonul muzical este o unitate energetică. Ton, de la gr. „tonos” șilat. „tendo” se traduce ca „întindere”, „tensiune”, „energie” – fizică-fiziologică și psihică-spirituală. Intonație = in + ton, adică „intrare în ton”, în tensiunea lui psihică. A intona înseamnă a intra în energia tonului.

<sup>21</sup>Reamintim că încă Ernst Kurth la începutul sec. XX a întreprins tentativa de a aborda muzica (forma muzicală) ca energie psiho-sonoră.

<sup>22</sup>Lumea este materie în mișcare. Dar orice mișcare produce sunet (vibrație). Astfel, în afara sunetului (vibrației) nu există materie. Sunetul, deci, este un element fundamental și indispensabil al existenței, conținând în sine însușirile de bază ale acesteia.

<sup>23</sup>Bohm David. *Quantum Theory*. New York: Prentice Hall, 1951.

<sup>24</sup>Este larg cunoscută teza lui E. Hanslick: muzica este „forme sonore în mișcare”.

<sup>25</sup>S-a constatat că organismul uman funcționează în baza a circa 300 de ritmuri (ВолковЮ., ПоликарповВ. *Человек. Энциклопедический словарь*. Москва:Гардарики, 1999).

<sup>26</sup>Ritmul la fel joacă un rol important în diverse tipuri de comunicare interpersonală. Fiecare dialog verbal „ascunde” un ritm subtil, bazat pe sincronismul micromișcărilor partenerilor. O sincronizare analogică are loc în comunicarea dintre copilul nou-născut și mamă (să ne amintim aici de rolul legănatului și, respectiv, al cântecului de leagăn), precum și între perechile de îndrăgostiți. Pe de altă parte, antipatia, opoziția și lipsa de armonie apar în cazul când ritmurile partenerilor în comunicare nu sincronizează (nu „armonizează” -comunicării îi lipsește „muzicalitatea”).



creierul transformă vibrațiile luminii în pulsații ritmice ale neuronilor. Transformări analogice se produc și în cazul percepției auditive. Ritmul este unul din elementele definitorii ale muzicii. Aici el se manifestă în diverse forme și la diverse nivele ale pânzei sonore: de la ritmul motivului inițial până la ritmul compozițional al întregii compoziții.<sup>27</sup>

**Noua biologie (definită ca „sistemică”)** demonstrează că fluctuațiile sunt determinante pentru dinamica autoorganizării organismelor. Ele sunt baza ordinii în lumea vie: **structurile organizate sunt generate de modele ritmice**. Denis Noble în cartea sa „The Music of Life. Biology Beyond the Genome” („Muzica vieții. Biologia de dincolo de gene”) compară organismul cu o „orchestră fără dirijor”.<sup>28</sup> Organismul crește, se dezvoltă, se constituie în timp ca o creație muzicală. Astfel, muzica și organismul viu se fondează pe aceleași principii ale constituirii și funcționării.

După modelul fizicii cuantice și al biologiei sistemice, **psihologia modernă își trece atenția de la structurile psihice la procesele psihice**, ultimele stând la baza celor dintâi. Mulți psihologi și psihoterapeuți descriu dinamica mintală în noțiuni caracteristice fluxului de energie. (Ei iau ca punct de reper nu gândurile-judecățile, ci trăirile). Mișcarea, dinamismul, trecerea neîntreruptă a unei stări (a unui proces) în alte stări (în alte procese) – aceasta este natura psihicului. Psihicul nu este „mecanism”, „aparat”, „schemă”, „structură” (viziune carteziană), dar „organism”, „sistem viu”, „fenomen în mișcare”; el nu este „fapt”, dar „act” („proces-eveniment”), nu este „moment”, „concluzie”, dar „mișcare-devenire” (Heidegger, Bergson, Ey ș.a.)<sup>29</sup>. Procesele psihice sunt „ca melodia”, constată M. Merleau-Ponty.<sup>30</sup> Psihicul funcționează în baza unui „principiu ritmo-dinamic”.<sup>31</sup> Astfel, este evidentă analogia naturii psihicului și a muzicii.<sup>32</sup> În legătură cu necesitatea conștientizării noilor fenomene s-a născut un **interes sporit pentru studiul emisferei cerebrale drepte** cu caracteristicile sale specifice, necesare pentru înțelegerea acestor fenomene. Gândirea muzicală la fel este „gândire-proces”, dar nu „gândire-ecran”, „gândire-mișcare”, dar nu „gândire-concluzie”; ea nu este „lac”, ci „râu”.<sup>33</sup> Ea este gândire a emisferei drepte, cu caracteristicile sale: sincretism, sincronism, paralelism, polisemantism, caracter continuu, neliniar, holistic, euristic, holografic etc.<sup>34</sup>

## Concluzii

Cele afirmate ne conduc implicit la necesitatea cercetării/studierii muzicii de pe pozițiile epistemologiei moderne pe următoarele (cel puțin) **direcții de perspectivă**:

- **Filosofică**, în planul tratării muzicii ca o filosofie specifică - *sonoră*, ca *hermeneutică auditivă* (șitemporală), ca *semantică sonoră*, ca un gen specific de cunoaștere – *cunoaștere de tip muzical*.<sup>35</sup>

<sup>27</sup> A se vedea, de exemplu: Назайкинский Е. *Логика музыкальной композиции*. Москва, Музыка, 1982.

<sup>28</sup> Noble Denis. *The Music of Life. Biology Beyond the Genome*. 2006. Anterior (în 1993) D. Noble a publicat o carte cu titlul „Logica vieții”, dar în noua sa carte cuvântul „logica” l-a înlocuit cu cel de „muzica”, considerând că organismul funcționează și se dezvoltă anume după legile muzicii, dar nu ale logicii.

<sup>29</sup> Bergson Henri. *Eseu despre atele imediate ale conștiinței*. Iași, Polirom, 1998; Ey Henry. *Conștiința*. Ediția a II-a. București, Editura Științifică, 1998.

<sup>30</sup> Merleau-Ponty Maurice. *Phenomenologie de la perception*. Paris, Gallimard, 1971.

<sup>31</sup> Psihologia operează cu noțiunea de „potențialitate” – caracteristică a influxului nervos, ce se poate înregistra sub formă de undă scurtă. (*Dicționar Enciclopedic de Psihologie*. Coord. Ursula Șchiopu, București, Editura Babel, 1997, p.527). Din acest motiv, în psihologie se operează cu termenul de „psiho-ritmie”.

<sup>32</sup> De aici și întâietate în acțiunea sa asupra universului interior, după cum arată cercetările.

<sup>33</sup> La ascultarea unei simfonii, de exemplu, ne interesează nu cu ce se va termina lucrarea (ultimul ei acord, „concluzia finală”), dar mișcarea-curgerea discursului, constituirea lui în timp, pe care îl trăim, la fel, în timp.

<sup>34</sup> A se vedea: Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*...p. 244-252.

<sup>35</sup> Este grăitoare în acest sens conferința științifică pe o problemă similară: «Звучащая философия» (Сборник материалов. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003). A se vedea unele comunicări din cadrul acestei conferințe: М.Р. Зобова. *Звучит ли сегодня философия?* р. 88-91; Т.А. Акиндинова. *Звучащая философия: о тенденциях движения в историческом времени*, р. 5-8; А.С. Клюев *Музыка как звучащая философия*, р. 99-100; А.К. Секацкий. *Партитура неслышимой музыки*, р. 160-178.

La fel, problema cercetării muzicii sub aspect filosofic a fost scoasă în discuție pe paginile revistei «Советская музыка» în anii 1988-1989, genericul ei fiind: «Музыкальная наука: какой ей быть сегодня?». Participanții la

- **Muzicologică**, în planul elaborării unor noi subdirecții: 1) *Muzicologia dinamică* (sau *funcțională*), unde elementele și aspectele muzicii vor fi elucidate (caracterizate / prezentate) în forma lor vie, în multitudinea inepuizabilă a interrelațiilor, interacțiunilor și interdependenței lor, cu rolul (funcția) de a comunica un anumit mesaj; în muzică fiecare element al ei „vorbește”, se adresează ascultătorului, îl invită la „dialog”.<sup>36</sup> 2) *Muzicologie sonoră (auditivă)*, cu accentul pe „auditivă” (alături de cea vizuală, după partitură) în analiza muzicii. Unul din metodele de analiză a muzicii ar putea deveni aici *analiza auditivă* a discursului sonor (alături de analiza teoretică tradițională).<sup>37</sup> Necesitatea dezvoltării muzicologiei pe subdirecțiile propuse se află la ordinea zilei.<sup>38</sup>
- **Pedagogică**, în planul elaborării unei noi direcții a domeniului- *pedagogia auzului* (alături de „pedagogia văzului”, pe vectorul căreia își realizează demersul științatraditională a educației).<sup>39</sup> În legătură cu aceasta devine actuală necesitatea reconsiderării unor principii și metode ale educației/instruirii muzicale, unde obiectul general de studiu ar fi nu „Muzica”, dar „Eu și Muzica”. Aceasta modifică principal *metodologia predării și însușirii muzicii*, aducerea ei în sânul epistemologiei moderne.
- **General-științifică**, în planul cercetărilor inter-, poli- și transdisciplinare la hotarul cu alte științe: filosofia (gnoseologia, metafizica, hermeneutica ș.a.), psihologia (studierea proprietăților gândirii drepte – intuitive, nelineare, holistice, euristice etc, ca fiind actuală astăzi<sup>40</sup>, utilizarea posibilităților muzicii / experienței muzicale a copilului în dezvoltarea unor însușiri generale de personalitate prin „muzicalizarea” acesteia în sens larg, nu doar specific.

O abordare a muzicii din perspectivele propuse în acest studiu va situa științaei în rândul științelor de frunte, iar fenomenul muzical își va căpăta importanța adevărată pentru omul modern în opera de cunoaștere și transformare avietii, a societății, a sa însăși.

## Bibliografie

1. Bergson Henri. *Eseu despre datele imediate ale conștiinței* / Bergson H. – Iași: Polirom, 1998.
2. Bohm David. *Quantum Theory* / Bohm D. - New York: Prentice Hall, 1951.
3. Capra Fritjof. *Taofizica* / Capra F. – București: Tehnică, 2004.
4. Capra Fritjof. *Momentul adevărului* / Capra F. – București: Tehnică, 2004.
5. Gagim Ion. *Dicționar de muzică* / Gagim I. – Chișinău: Știința, 2008.

---

discuție au ajuns la concluzia că știința de viitor a muzicii este *filosofia muzicii*. (A se vedea: Ключев А.С. *Будущее музыкознания*. // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Материалы международной научной конференции. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия «Symposium». Выпуск №12. СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 2001, с. 294 — 296).

<sup>36</sup>În stitul lucrărilor lui Boris Asafiev (Б. Асафьев) «О направленности формы у Чайковского» (Избр. Труды. – М: АН СССР, 1954, т.2, р. 64-70), «Композитор-драматург П.И. Чайковский» (tot acolo, p. 57-63) ș.a.

<sup>37</sup>În lucrarea *Dicționar de muzică* (Editura Știința, 2008) am inclus această noțiune, propunând totodată una din posibilele definiții (p.20). În acest sens, ne putem reaminti de termenii lui B. Asafiev „urmărirea muzicii» («наблюдение музыки») și «descoperirea muzicii» («обнаружение музыки»).

<sup>38</sup> Problema a fost formulată într-un plan asemănător mai înainte, în contextul aceleiași discuții «Музыкальная наука: Какой ей быть сегодня?» din revista «Советская музыка» (1988 – nr. 11, p. 83-91; 1989 – nr. 1, p. 71-77; nr. 2, p. 38-43; nr. 5, p. 82-89; nr. 8, p. 48-54.). Participanții au formulat ideea că viitorul muzicologiei trebuie să fie o teorie a muzicii, care va include cunoștințe de ordin teoretic, istoric, psihologic și altele despre arta muzicii. V. Medușevsky: «În prezent se observă un interes nu numai pentru anumite discipline muzicale, în parte, ci pentru un tablou integrat al muzicii și pentru rolul ei în situația de astăzi». M. Mughinstein: „La orizont apare conturul unei muzicologii sintetice, în care știința într-un mod miraculos se contopește cu arta, iar stihia artei – cu stihia vieții însăși”. (Ключев А.С. *Op. cit.*).

<sup>39</sup> Despre problema «pedagogiei auzului» a se mai vedea: Гажим И. *Музыка как великая педагогика* // «Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков». Материалы VIII Международной Конференции. Москва, МПГУ, 2004, с. 146-153.

<sup>40</sup>Actualmente tot mai mult se accentuează necesitatea dezvoltării unor noi tipuri de gândire, a unei noi logici. A se vedea, de exemplu, lucrările lui Eduard de Bono, care propune modalități de dezvoltare a «gândirii paralele», a «gândirii nestandard», a «gândirii laterale», a «logicii apeii» ș.a. (<http://www.debono.ru>).

6. Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii* / Gagim I. – Iași: Timpul, 2003.
7. Gagim Ion. *Muzica și filosofia* / Gagim I. – Chișinău: Știința, 2009.
8. Gagim Ion. *Omul în fața muzicii* / Gagim I. – Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2000.
9. Gagim Ion. *Știința și arta educației muzicale* / Gagim I. – Chișinău: Arc, 2007, ediția a III-a.
10. Leonard George. *The Silent Pulse* / Leonard G. - New York: Bantam, 1981.
11. Merleau-Ponty Maurice. *Phenomenologie de la perception* / Merleau-Ponty M. – Paris: Gallimard, 1971.
12. Nicolescu Basarab. *Transdisciplinaritatea* / Nicolescu B. – Iași: Polirom, 1999.
13. *Звучащая философия*. Сборник материалов. СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 2003.
14. Ключев А.С. *Будущее музыкознания // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века*. Материалы международной научной конференции. Серия «Symposium». Выпуск №12. СПб.: [Санкт-Петербургское философское общество](#), 2001, с. 294 — 296.
15. Медушевский В.В. *Интонационная форма музыки* / Медушевский В.В. – Москва: Композитор, 1993.
16. Назайкинский Евгений. *Логика музыкальной композиции* / Назайкинский Е. – Москва: Музыка, 1982.
17. Орлов Г. *Древо музыки* / Орлов Г. – Санкт Петербург: Композитор. Изд. 2-е. 2005,
18. Христов Димитр. *Теоретические основы мелодики* / Христов Д. – Москва: Музыка, 1980.

## 1.2. Pentru o inteligență spirituală în educația artistică

Marina MORARI,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

În momentele de criză a societății umane setea de spiritual în natura umană își manifestă imperativ nevoia devenirii. Încă în Antichitate a fost recunoscut faptul că există diferențe între capacitățile importante ale inteligenței umane. Necesitatea unei semnificații superioare reprezintă criza centrală a timpurilor noastre.

Diferențele de inteligență se studiază în special de către psihologii diferențiali, însă tot mai des această problemă este abordată în domeniile de cercetare conexe. La începutul secolului XX am urmărit cum IQ a devenit o problemă centrală în cercetarea inteligenței umane. Cu ajutorul inteligenței intelectuale sau raționale pot fi rezolvate problemele logice și strategice. Pentru a testa inteligența intelectuală au fost elaborate diverse baterii de teste, în baza cărora s-au identificat gradele de inteligență. Aceste teste funcționează ca un diagnostic al condiției fizice a creierului uman. A devenit cunoscut coeficientul de inteligență – IQ, cu ajutorul căruia se pot indica abilitățile inteligenței intelectuale, însă nu există teorii a diferențelor inteligenței umane. „Nu știm suficiente lucruri despre funcționarea creierului uman pentru a putea spune de ce unele creiere par să fie mai eficiente decât altele” [4, p. x]. Prin definițiile date conceptului de inteligență putem identifica trăsăturile caracteristice. Jonathan Baron definește inteligența ca fiind un set de abilități implicate în atingerea, realizarea scopurilor alese, în mod rațional. [1].

Cel mai cunoscut teoretician „cubic” este Joi Paul Guilford, care a reprezentat structura intelectului ca un cub mare, compus din 150 cuburi mici. Fiecare dimensiune a cubului corespunde uneia dintre cele trei categorii (operație, conținut, produs), și fiecare dintre cele 150 combinații posibile ale celor trei categorii formează una din manifestările inteligenței umane [10, p. 48–59].

Aranjamente ierarhice ale componentelor/factorilor inteligenței umane sunt, probabil, cele mai populare în literatura contemporană privind diferențele inteligenței. Conform acestui punct de vedere, abilitățile nu au importanță egală pe interiorul inteligenței: anumite abilități sunt mai globale, și, prin urmare mai importante decât altele. Modele factoriale au creat Spearman(1927), Holzinger (1938), Burt (1940), Vernon (1971).

John Berry vede inteligența ca produsul final al dezvoltării individuale în domeniul psihologic cognitiv, distinct de domeniile afectiv și motivațional. Există teorii explicite și implicite despre inteligența umană. Teoriile explicite de inteligență vin într-o varietate de forme: teoretizarea diferențială și teoretizarea cognitivă. Deși aceste două puncte de vedere au fost, probabil, cele mai influente din concepțiile din America de Nord și Marea Britanie, acestea nu sunt singurele opinii care au fost avansate (spre exemplu: Hebb, 1949; Hendrickson, 1982; Piaget, 1972). Teoriile diferențiale se axează pe un număr al criteriilor/factorilor în baza cărora se calculează inteligența [2, pp. 9-20]. Savantul Berry J. insistă asupra unei conceptualizări a inteligenței umane, care ar depăși limitele psihologiei.

Douglas K. Detterman concepe inteligența ca pe un sistem complex de numeroase procese cognitive independente, care contribuie la apariția unui factor general [5, p. 85]. În această definiție se întuiește o platformă comună în care se integrează mai multe procese în jurul unui factor general.

Robert Steinberg printre primii se pronunță împotriva perspectivei psihometrice în definirea inteligenței umane și sugerează că inteligența trebuie privită ca auto-guvernare mentală. Steinberg fundamentează o **teorie triadică a inteligenței umane**, cu trei subteorii și metacomponente care condiționează prelucrarea informației: (1) componente de analiză, (2) componente de practică creativă și (3) componente contextuale. Aceasta dezvoltă: 1 – relația dintre intelect și experiență, 2 – relația dintre intelect și lumea externă, 3 – relația dintre intelect și lumea interioară. Utilizarea eficientă a acestor metacomponente caracterizează gradul de dezvoltare al inteligenței umane. [15, p.45]. Pentru a stabili evoluția conceptului de inteligență, Robert Sternberg a elaborat o listă cu atribute care apar în definițiile date conceptului de inteligență de către diferiți savanți și a identificat frecvența lor. Aducem câteva concordante generale privind natura inteligenței: adaptare la mediu, procese mintale de bază, gândire superioară. Tot mai mult crește interesul pentru rolul cunoștințelor și al interacțiunii cunoștințelor cu diferite procese mintale. Treptat conceptul de inteligență umană evoluează de la problemele psihometrice spre procesarea informației, context cultural și interpretările lor. Perspectiva psihometrică este urmată și completată de perspectiva cognitivă.

La începutul anilor '90, s-a demonstrat că modelul cognitiv este o privire sărăcită a minții, deoarece anume sentimentele dau Savoare intelectului. Treptat a început să se schimbe versiunea științifică unilaterală potrivit căreia poate exista o viață mentală fără influențe emoționale. Daniel Goleman a realizat cercetări în domeniul inteligenței emoționale (EQ), subliniind că EQ este o cerință de bază pentru a putea folosi eficient IQ. Astfel, dacă ariile cerebrale implicate în emoție sunt afectate, gândirea va fi și ea mai puțin eficientă. „IQ-ul și inteligența emoțională nu sunt competențe contradictorii, ci mai degrabă separate” [9, p. 62].

La începutul sec. XXI s-a pus întrebarea mai complexă – ar trebui să vorbim despre inteligența umană ca despre un lucru sau ca despre mai multe: inteligență sau inteligențe? Dezbaterile începute în secolul XX continuă și astăzi. Maniera de concepere a capacităților mentale umane rămâne a fi una controversată, iar natura și amploarea definițiilor existente este neclară.

Modul revoluționar de a privi inteligența umană a fost lansat de către profesorul Howard Gardner în cartea *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993), în care este dezvoltată teoria inteligențelor multiple. El relevă faptul că nu există un singur tip de inteligență responsabil de succesul nostru în viață și inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de șapte inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale” și să „recreze aspecte ale propriilor experiențe” [8, p.173].

Potrivit lui Howard Gardner, există cel puțin șapte tipuri de inteligență: logico-matematică, vizuală și spațială, lingvistică, muzicală, kinestezică, intrapersonală, interpersonală. Primele două tipuri de inteligență sunt utilizate cel mai frecvent în programele educaționale, următoarele trei au fost asociate cu arta, iar ultimile două formează inteligența personală. Aducem o **caracteristică scurtă pentru fiecare tip de inteligență**:

1. *Inteligența logico-matematică*, numită inteligența cifrelor, presupune capacitatea de a elabora raționamente, de a recunoaște și folosi scheme și relații abstracte. Este gândirea logică, ordonată a

fizicienilor și matematicienilor. Cel care are o astfel de inteligență învață cel mai ușor atunci când i se prezintă cifre, când lucrurile au logică; se descurcă foarte bine cu simboluri și reprezentări grafice.

2. *Inteligența vizuală și spațială* se definește prin capacitatea de a reprezenta mental experiențele și lumea exterioară, este inteligența mișcării, a coordonării, care presupune capacitatea de a gândi în imagini, de a reprezenta în imagini informațiile. Este inteligența pictorilor, arhitecților, designerilor, sculptorilor etc. Cei care folosesc această inteligență vizualizează foarte mult și au nevoie să-și reprezinte mental realitatea.

3. *Inteligența lingvistică* (verbală și auditivă) reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective dar și abilitatea de a folosi eficient limbajul pentru exprimarea teoretică și poetică. Este inteligența marilor oratori, traineri, poeți, scriitori, umoriști. Este tipul de inteligență cel mai folosit în domeniul învățământului. Competențele specifice inteligenței lingvistice sunt a vorbi, a ști să ascuți, a citi și a scrie.

4. *Inteligența muzicală* reprezintă abilitatea de a recunoaște și de a gândi în sunete, ritmuri, melodii și rime, a fi sensibil la ton, la intensitatea, înălțimea și timbrul sunetului, abilitatea de a recunoaște, crea și reproduce muzica, folosind un instrument sau vocea. Este inteligența muzicienilor din toate timpurile. Oamenii înzestrați cu acest tip de inteligență au o percepție fină a melosului și ritmului în toate evenimentele din viață.

5. *Inteligența kinestezică* implică utilizarea cu eficiență a mișcărilor corporale, abilitatea mentală de a coordona mișcările corpului, fizicul și mentalul aflându-se în strânsă legătură. Persoanele care au inteligență kinestezică învață prin implicare directă, manevrare de obiecte, activități practice, mișcare. Domenii de performanță: sport, dans, activități practice. Acest tip de inteligență permite manipularea diverselor obiecte, învățarea prin joc, mișcare la nivel intern (adică mental).

6. *Inteligența intrapersonală* se referă la înțelegerea propriei persoane, este inteligența singuraticilor, a poetilor solitari, a preoților care zilnic sunt în meditație. Este inteligența celor care aleg săgândească complet diferit și să iasă din tiparele societății pentru a reflecta singuri, ei cu sine. Aceste persoane au nevoie să stea singure și săgândească pentru a înțelege. Inteligența intrapersonală ne asigură capacitatea de a ne forma un model adevărat despre noi înșine, de a ne asculta emoțiile și de a ști să le folosim pentru a ne descurca în viață.

7. *Inteligența interpersonală* se referă la înțelegerea celorlalți, este inteligența marilor lideri, a celor care au influențat oamenii prin capacitatea lor de a dezvolta relații interumane. Primul nume mare din acest domeniu este Iisus. Cei cu inteligența interpersonală reușesc să unească și să conducă oamenii cu o ușurință incredibilă. Ei învață foarte bine în echipe, se implică în proiecte de grup și au nevoie mereu să aibă contactul cu oamenii.

„Identificarea diferitor forme de inteligență nu conduce la o viziune fragmentară a minții umane, deoarece fiecare dintre ele dezvoltă o funcție particulară și este integrată în ansamblu. Sunt forme interdependente și niciuna dintre ele nu este independentă” [16, p.19]. Bineînțeles, totuși avem puțin din fiecare din tipurile de inteligență caracterizate mai sus și ne bazăm pe 1-2 tipuri de inteligență în diverse activități. Inteligențele acționează întotdeauna laolaltă. Ființele umane nu sunt unidimensionale, ci multilaterale, iar totalitatea inteligențelor care dăinuie în noi ne permite să reacționăm în diferite situații. Fiecare tip de inteligență are particularitățile sale și aderă anumite posibilități unice. Este util să știm cărui tip de inteligență aparține elevul și să organizăm procesul de învățare bazându-ne pe acesta. Pe această cale pot fi fructificate avantajele pe care le oferă un anumit tip de inteligență.

Datele cu privire la diferențele inteligenței umane tot mai mult dovedesc faptul, că această cercetare nu poate fi realizată din perspectiva unei științe. Există calități ale inteligenței pe care le apreciem, dar nu le putem măsura cu precizie. Știința actuală nu este echipată pentru studiul lucrurilor imposibil de măsurat în mod obiectiv. Un val de cercetări științifice tot mai mult ne arată că există și un treilea Q. Tabloul inteligenței umane poate fi completat prin SQ – inteligența noastră spirituală, „care ne ajută să abordăm și să rezolvăm problemele legate de semnificații și valori, acea

intelență care ne permite să ne plasăm acțiunile și viețile într-un context mai larg, mai bogat, dător de sensuri, acea intelență care ne permite să evaluăm de ce o cale de urmat în viață este mai semnificativă decât o alta” [17, p. 16]. Prin urmare, funcționarea efectivă a IQ și EQ are nevoie de fundamentul necesar al SQ – „instanța superioară a intelenței” noastre. În continuare vom urmări să argumentăm posibilitatea unei perspective integrative în cercetarea intelenței umane.

În Dicționarul explicativ al limbii române (DEX) *spiritul* se definește ca factor ideal al existenței (opus materiei); conștiință, gândire; minte, rațiune, intelect; intelență, deșteptăciune, istețime; capacitate de imaginație, fantezie.

În Dicționarul Webster (Dicționarul explicativ al limbii engleze) *spiritul* se definește ca „principiu animator sau vital; ceea ce dă viață organismului fizic, în contrast cu elementele sale materiale; suflul vieții”.

**Spiritualitatea** este ceea ce caracterizează o colectivitate umană din punctul de vedere al vieții sale spirituale, al specificului culturii sale. Ființele umane sunt prin excelență creaturi spirituale deoarece au necesitatea de a pune întrebări, găsi semnificații și atribui valoare actelor și experiențelor trăite/realizate. Așa cum afirmă Francisc Torralba, „în cazurile de anemie spirituală ca acela în care ne aflăm, dezvoltarea unei asemenea forme de intelență deschide noi orizonturi în multe sensuri” [16, p.16]. O persoană este sensibilă din punct de vedere spiritual când cunoaște realitatea în profunzime, descoperindu-i elementele/proprietățile și nu se mulțumește cu o cunoaștere superficială. Potrivit lui Francisc Torralba, **viața spirituală** înseamnă profunzime, mișcare spre necunoscut, interes pentru ceea ce este ascuns, pentru ceea ce este invizibil ochilor [idem, p. 44].

La începutul sec. XXI au apărut primele dezbateri pentru identificarea unei forme de intelență care ar lărgi harta intelențelor lui Howard Gardner. Intelența *spirituală*, numită *existențială* sau *transcendentă* este studiată din mai multe perspective: psihologie, filosofie, neurologie, pedagogie. Howard Gardner a definit intelența spirituală drept „capacitatea de a situa pe sine în raport cu cosmosul, precum și capacitatea de a se situa pe sine în raport cu trăsăturile existențiale ale condiției umane, ca de exemplu semnificația vieții, semnificația morții și scopul final al lumii fizice și psihologice în experiențe profunde precum dragosta pentru o altă persoană sau adâncirea într-o operă de artă” [Apud: 16, p. 39]. Gardner observă trei **sensuri distincte ale intelenței spirituale**: (1) spiritualitate ca relație cu problemele existențiale; (2) spiritualitate ca manifestarea unui mod de a fi; (3) spiritualitate ca efect produs asupra altora. Potrivit lui Gardner, psihologia nu dictează educația în mod direct, ea ajută la înțelegerea condițiilor în care are loc educația [8, p. 173].

Precum afirmă unii antropologii și neurologii, căutarea sensului, nevoia de sens a contribuit la dezvoltarea creierului uman, dând naștere imaginației simbolice, stimulând evoluția limbajului etc. „SQ ne oferă capacitatea de discriminare. Ne conferă sensul moral, abilitatea de a tempera ridicarea unor reguli prin înțelegere și compasiune și o capacitate la fel de mare de a remarca limitele înțelegerii și a compasiunii. Ne folosim de SQ pentru a lupta cu întrebările despre bine și rău și pentru a întrezări posibilități nerealizate încă – pentru a visa, a aspira, a ne ridica din mocirlă” [17, p. 17].

O contribuție considerabilă în conceptualizarea intelenței spirituale au adus profesorul Universității Oxford Danah Zohar și psihiatrul de la Universitatea din Londra Ian Marshall (1997). În opinia acestora intelența spirituală (SQ) întrecește intelența emoțională și cea logico-rațională și oferă capacitatea de a înfrunța și de a transcende suferința și durerea, de a crea valori; oferă abilități de a găsi semnificația și sensul acțiunilor noastre [17]. Dacă IQ și EQ reușesc să explice intelența umană, totuși acțiunea lor are hotare, limite. SQ, după cum atenționează Danah Zohar și Ian Marshall, diferă de IQ și EQ prin puterea sa transformativă. Acționând asupra limitelor situației, SQ permite orientarea ei într-un mod anumit. În rezultat, intelența spirituală operează din centrul creierului (al funcțiilor cerebrale integratoare) și reunește toate tipurile de intelență pe care le avem, transformându-ne în ființe deplin intelectuale, emoționale și spirituale. Fiind o resursă pentru intelența emoțională și cea rațională, SQ le integrează și le transformă. „Intelența spirituală se

bazează pe cel de-al treilea sistem neural: oscilațiile neuronale sincronice, care unifică informația din tot creierul și ne oferă un proces terțiar viabil” [idem, p. 19]. Prin urmare, „acest proces unifică, integrează și are puterea de a transforma materialul rezultat din celelalte două procese; facilitează dialogul dintre rațiune și emoție, dintre minte și trup; oferă o bază pentru creștere și dezvoltare; îi conferă sinelui un centru activ, unificator, dătător de sens” [ibidem]. Studiul de specialitate în câmpul psihologiei realizat de către Zohar și Marshall, aduce în prim plan faptul că inteligența spirituală este inteligența sufletului. Aflată în partea profundă a sinelui, cu ajutorul căreia nu doar recunoaștem valorile existente, ci și descoperim altele noi. Inteligența spirituală nu este legată în exclusivitate de sentimentul religios.

Robert Emmons definește inteligența spirituală drept capacitate care include transcendența omului, semnificația lucrurilor sfinte și comportamentele pline de virtuți. Emmons relaționează în mod direct SQ cu experiența religioasă și etică, atribuind inteligenței spirituale mai multe roluri importante în viața umană: ușurează viața de toate zilele și ajută la rezolvarea problemelor zilnice și obținerea țelurilor noastre; dă puterea de a transcede lumea fizică și cotidiană și de a avea o percepție mai elevată despre noi înșine și lume înconjurătoare; oferă capacitatea de a intra în stări de conștiință iluminate, de a da activității și întâmplărilor un sens sfânt; ne oferă capacitatea de a folosi resurse spirituale care să ne permită rezolvarea problemelor vieții și capacitatea de a ne comporta într-un mod virtuos și de a ne asuma responsabilitățile vieții. [6, p. 27-34]

Într-un studiu realizat recent de către Maryam Safara, Bhatia M.S. (2013), în definirea conceptului de inteligență spirituală se face referință la următoarele supoziții: 1. Inteligența spirituală se bazează pe conceptul de spiritualitate, dar este ceva distinct de religie; 2. Inteligența spirituală poate fi asociată cu sănătatea psihologică; 3. Inteligența spirituală se referă la viața interioară a ființei umane și relația cu lumea; 4. Inteligența spirituală implică o capacitate de înțelegere profundă a întrebărilor existențiale și de introspecție în mai multe nivele de conștiință; 5. Inteligența spirituală implică gradul de conștientizare a spiritului ca motiv de a fi sau ca forță de viață creatoare în evoluție [14].

Din cele spuse până aici, rezultă că inteligența spirituală este mai mult decât o capacitate cognitivă de a înțelege spiritul în orice domeniu. O astfel de capacitate nu poate fi redusă la procese fiziologice distincte, deși anumite practici și abilități spirituale se pot manifesta anume fiziologic. Inteligența spirituală reprezintă **capacitatea de percepție integratoare**, care vede întregul dincolo de părțile sale. SQ presupune o serie de capacități derivate din resurse spirituale. Orice ființă umană are nevoi de ordin spiritual, care se pot desfășura în cadrul obișnuit al tradițiilor religioase și în afara lor. Actualmente sunt cunoscute următoarele **curențe care cercetează conceptul de inteligență spirituală**:

1. Curentul privind existența unei „zone-Dumnezeu” în creierul uman (de la începutul anilor '90) – centru spiritual innăscut, care se află printre conexiunile neuronale ale lobilor temporali. Reprezentanți ai curentului sunt Michael Persinger, Vilayanur S. Ramachandran de la Universitatea din California. În studiile acestor savanți găsim rezultatele scanărilor topografice cu emisii pozitronice a ariilor neurale, care apar iluminate în momentul expunerii subiecților la discuții pe teme spirituale sau religioase. „Zona-Dumnezeu” demonstrează că evoluția creierului i-a permis omului să pună „întrebări existențiale”, să posede și să utilizeze o sensibilitate la valori.
2. Curentul privind „Chestiunea integralității” (din anii '90) arată că există în creier un proces neural specializat în a unifica și a da sens propriei experiențe – un proces neural care „leagă” efectiv experiențele noastre împreună. Reprezintă acest curent neurologul austriac Wolf Singer. Neurologii și specialiștii în știința cognitivă recunosc doar două forme de organizare neurală cerebrală: (1) una reprezintă conexiunile neuronale în serie și stă la baza IQ, (2) cealaltă reprezintă organizarea neurală în rețea și stă la baza EQ. Niciuna din aceste forme nu poate opera cu senzori. Pentru prima dată Singer a oferit indiciu privind unui al treilea tip de gândire – *gândire unitivă*, care corespunde inteligenței spirituale – SQ.

3. Curentul privind formele de conștiință din timpul somnului și a stării de veghe și îmbinarea evenimentelor cognitive (de la mijlocul anilor '90). Reprezentantul curentului – Rodolfo Llinas, a observat cîmpurile electrice oscilante și cîmpurile magnetice asociate ale întregului creier identificate cu ajutorul tehnicilor magnetoencefalografice.
4. Curentul privind originile limbajului uman demonstrează că limbajul este o activitate specific umană centrată pe senzori, care a evoluat simultan cu dezvoltarea lobilor frontali. Reprezentantul acestui curent este Terrance Deacon de la Harvard a realizat un program de cercetare privind evoluția imaginației simbolice și rolul ei în evoluția cerebrală și socială, numind această aptitudine SQ.

În cartea „Despre spiritual în artă” (1912) Wassily Kandinsky cu ton profetic menționează: „Spiritul nostru, care după o lungă etapă materialistă se află încă la începutul deșteptării sale, posedă germenii de disperare, este lipsit de credință, nu are nici un scop și nici sens. Dar încă nu s-a terminat definitiv coșmarul tendințelor materialiste care au făcut din viață un joc rușinos și absurd în lumea asta. Spiritul care începe să se trezească se află încă sub influența acestui coșmar. Apare doar o lumină slabă ca un punct mic într-un mare cerc negru. Este doar un presentiment la care spiritul nu riscă să se uite, căci se întrebă dacă nu cumva lumina este doar un vis, iar cercul negru realitatea.” [12, p.16]. La rîndul său Aristotel menționa, că nu trupul conține suflet, ci invers, sufletul este cel care conține trupul. Prin urmare, „nu poate exista filosofie dacă nu există spiritualitate; nu există cultură fără spiritualitate”. [16, p.50].

Este notabil faptul, că prezența și manifestările inteligenței spirituale au fost identificate și cercetate de către savanții diferitor domenii: medicină, psihologie, filosofie și mai puțin în pedagogie. Gardner contestă conceptul de inteligență spirituală pentru că nu poate fi susținută de cercetări psihologice experimentale sau constatări psihometrice. Inteligență spirituală este mai mult decât o capacitate mentală individuală și merge convențional dincolo de cercetările psihologice. Pe lângă conștiința de sine, aceasta implică un anumit grad de conștientizare. Tot mai des acest concept devine o resursă de pentru cercetări în filosofie și pedagogie. Așa cum menționează Maryam Safara, „inteligență spirituală reprezintă unitatea noastră de sens și legătură cu infinitul, ne ajută să ne discernem adevărate principii care fac parte din conștiința noastră și poartă semnificația unei busole în viața omului.” [14, p. 412-413].

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, asta le va aduce darul armoniei, încrederii, bucuriei, ceea ce le va folosi pentru viață. Acești copii vor ajunge să se vadă pe sine ca pe cauze și lumea ca pe efectul lor. [11, p. 11].

Un act artistic poate deveni act spiritual - educativ. În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc. În actul artistic se produce ceva nou nu prin imitație, ci creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, expresia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă. Formele artei nu vin din materia în care produce artistul, ci din spiritul lui. „Cauza de la care începe mișcarea de apariție în artă e forma care se află în spirit”, scria Aristotel. Prin artă „apar acele lucruri a căror formă se află în spirit” [13]. Astfel, forma care precede în mintea artistului opera făurită de el, este introdusă de artist în materie, nu apare ea înseși [13, 1033 b]. Prin analogie, presupunem, că și interpretul/receptorul are nevoie de abilități în primul rînd de ordin spiritual, pentru a face artă. 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” [3, p.15]. 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 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 ideatic al operei de artă, cantitatea operelor de artă receptate etc.

În concluzie, a educa inteligența spirituală înseamnă a miza pe valori, inclusiv valorile artelor. Dacă revenim la ideea, că din lista celor 7 inteligențe tocmai 3 relaționează cu arta, iar portiv alți supoziții, inteligența spirituală realizează aliajul dintre inteligența intelectuală și cea emoțională, atunci din toate materiile educației - artele oferă cea mai sensibilă cale de formare a experiențelor spirituale ale copiilor și în rezultat, dezvoltă inteligența spirituală.

Viața spirituală este condiția de acumulare a experienței religioase, estetice și etice. Susținem ideea lui Philippe Filliot, care subliniază că educația spiritualului nu trebuie să fie comparată cu transmiterea unei învățături, ci trebuie concepută ca un ansamblu de activități care stîrnesc și trezesc simțul spiritual, creează experiențe spirituale [7, p.335]. Educația inteligenței spirituale prin arte poate modela lumea interioară a personalității și construi punții de legătură dintre lumea interioară și cea exterioară. 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. Baron J. *Rationality and Intelligence*. – Cambridge University Press, 2005.
2. Berry John W. *Cognitive Values and Cognitive Competence among the Bricoleurs*. În: *Indigenous Cognition: Functioning in Cultural Context*. Volume 41 of the series NATO ASI Series. - Kingston: Springer Netherlands. – 1988. pp. 9-20
3. Cucoș C., *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008.
4. Deary Ian J. *Inteligența*. Foarte scurtă introducere. – București: Editura ALL, 2008.
5. Detterman, D. K. *A system theory of intelligence*. In: D.K. Detterman (Ed.). *Current topics in human intelligence: Vol. 4. Theories of Intelligence*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 85-115
6. Emmons, R. A. (2000). *Is spirituality an intelligence? The International Journal for the Psychology of Religion*. Vol. 10, 2000. p. 27-34
7. Filliot Ph., *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie. Essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'Orient et de l'Occident. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris 8. Discipline : Sciences de l'éducation*. – Université Paris VIII, 2007.
8. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. – New York: Basic Books, 2011.
9. Goleman D. *Inteligența emoțională*. – București: Curtea veche, 2001.
10. Guilford, J.P. *Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies*. In: *Psychological Review*, Vol. 8(1), Jan. 1982. p. 48–59
11. Jenkins P.J. *Educarea spirituală a copiilor*. – București: Livingstone, 2014.
12. Kandinsky W. *Spiritualul în arte*. – București: Meridiane, 1994.
13. *Metafizica, 1032 b*, ⇒ Aristotel, *Metafizica*, trad. A.Cornea, București: Humanitas, 2001.
14. Safara M., Bhatia M.S., *Spiritual Intelligence*. In: *Delhi Psychiatry Journal*, Vol. 16 No. 2, October, 2013. - Department of Psychology, Alzakra University, Iran. p. 412-423
15. Sternberg, R. J. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
16. Torralba F. *Inteligența spirituală*. – București: Curtea Veche, 2010.
17. Zohar D., Marshall I. *Inteligența spirituală*. – București: Vellant, 2009.

### 1.3. Principiul artistismului în educația muzicală

Marina MORARI,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Fenomenul este legat de lumea nesigură a simțurilor și reunește o totalitate de sensuri și valori culturale. Realizarea unui fenomen artistic nu este posibilă în lipsa unui câmp de relații obiectual-subiective și numai în cadrul acestui raport poate fi stabilită o comunicare și edificare culturală și spirituală a receptorului.

În cercetarea fenomenului artistic sunt cunoscute mai multe abordări, care generează înțelegerea acestuia în mai multe etape. Activitatea muzical-artistică a omului, precum și produsul acestei activități, pot deveni cauze determinante în educație. Producerea educației muzicale depinde de aptitudinile omenești și gradul lor de dezvoltare. În toate activitățile artistice – creație, interpretare, receptare – „omul obișnuit”, pentru a contacta în direct cu arta, își potențiază/valorifică propriile aptitudini spiritual-artistice. În articolul de față este cercetată concepția lui Tudor Vianu asupra artistismului, în mod special sunt analizați factorii care condiționează apariția fenomenelor artistice și însușirile artistului. Deducem principiile artistismului în educație din însușirile structurii artistice: intuitivitatea, adâncimea psihică a trăirilor, fantezia creatoare și puterea expresivă. În procesul educației muzicale în personalitatea elevului se formează acea experiență, care nu poate fi dobândită în contact cu alte fenomene/lucruri. Înțelegerea fenomenului muzical-artistic în totalitatea lui depinde în mare măsură de respectarea unui ansamblu de condiții. Aplicarea principiilor artistismului în educația muzicală poate asigura resolidarizarea artei cu celelalte activități umane și preeminența artei în ansamblul culturii și vieții fiecăruia.

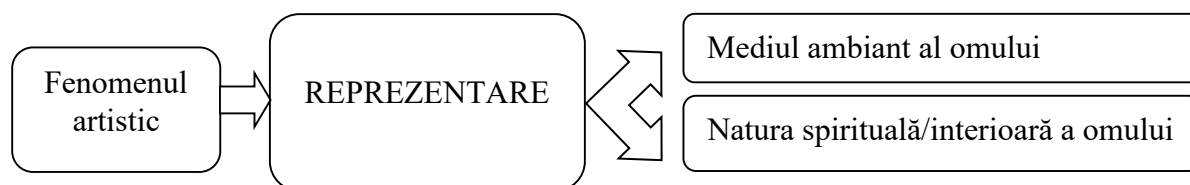
Artistismul este o manifestare incontestabilă a principiului creativ al omului. Această trăsătură nu este necesară numai pentru artiști, actori și muzicieni. Manifestarea artistismului ajută în viața de zi cu zi, în orice tip de activitate, în viața personală. Doi factori determină dezvoltarea artistismului: natura prin predispoziții native și societatea prin educație, învățământ și cultură. Principiile artistismului pot fi de duse din elementele structurii artistice, din matricea însușirilor artistului, din logica fenomenului muzical-artistic.

Din limba franceză *phénomène* înseamnă care este accesibil, perceptibil în mod nemijlocit; proces, transformare, evoluție, efect etc. din natură și din societate; aspect, întâmplare, ființă, obiect care surprinde (prin calități, noutate etc.). Pentru prima dată termenul *fenomen* a fost introdus în domeniul filosofiei de către Johann F. Lambert, în 1762, când a înaintat la concurs manuscrisul „Fenomenologie sau optica Transcendentalului” la Academia de Științe din Berlin, care a fost publicat cu mult mai târziu, în 1918 [10, p. 101-104].

Cuvântul „fenomen” derivă de la un verb francez și înseamnă *a se arăta, ceea ce se arată, ceea ce este*. În filosofia fenomenologică este stabilită semnificația cuvântului „fenomen” ca „*ceea-ce-se-arată-în-sine-însuși*” [13, p. 23]. Toate sensurile unui fenomen pot fi descoperite numai prin implicarea conștiinței, gândirii, reflexiunii, acestea fiind raportate la atitudinile valorice ale subiectului privind fenomenul dat. Din perspectivă istorică și filosofică, *fenomenul* este conceptualizat diferit: (a) ca apariție perceptibilă senzorial, aparența unui lucru sau prezența în conștiință a unui lucru în urma experienței și puterii de reprezentare (web dicționar *Wikipedia*), (b) ca oglindire a ideilor, cărora li se atribuie existență reală (Platon), (c) ca stare de conștiință, rezultată în urma percepției și asimilat în ea însăși, (d) ca obiect al experienței, care este perceput, reflectând o lume independentă de experiența noastră sau „lucrul-în-sine” (Imm. Kant). (e) ca singurul mijloc ce duce la cunoaștere pe calea experienței senzoriale (*Filosofia pozitivistă*), (f) ca totalitate a conținutului aflat în conștiință, ce poate fi înțeles doar ca efect al subiectivității transcendente pure (*Fenomenologie*, curent filosofic dominant în secolul al XX-lea, reprezentat prin Edmund

Husserl, Martin Heidegger și Jacques Derrida). Aceste perspective ne pot ajuta să planificăm contextul educațional pentru cultivarea artistismului elevilor în procesul educației muzicale.

Se poate spune, că fenomenul artistic reprezintă manifestarea exterioară a esenței unui lucru, unui proces etc. În diversitatea formelor sale, fenomenul artistic se organizează ca o reprezentare, care este în funcție de mediul ambiant ori de natura interioară/spirituală a omului (vezi Figura 1).



**Figura 1. Organizarea fenomenului artistic.**

Fenomenul este variabil, risipit în timp și spațiu, mereu altul și în continuă transformare. Fenomenul este legat de lumea nesigură a simțurilor și reunește o totalitate de senzori și valori culturale. Din modul în care apar fenomenele, se pot trage concluzii asupra realului. Realizarea unui fenomen artistic nu este posibilă în lipsa unui câmp de relații obiectual-subiective și numai în cadrul acestui raport poate fi stabilită o comunicare și edificare culturală și spirituală a receptorului.

În cercetarea fenomenului artistic sunt cunoscute următoarele abordări:

- **Sistemică-sinergetică** - permite să se ia în considerare arta ca un sistem de autodezvoltare într-un spațiu cultural;
- **Filosofico-antropologică** - determină procesul de înțelegere a artei ca proces de înțelegere *Homo Faber*;
- **Axiologică** - vizează identificarea unor caracteristici de valoare a fenomenului studiat;
- **Artistic-participativă** - definește procesul de înțelegere a artei ca modalitate de empatie în co-creație;
- **Filosofico-hermeneutică** - permite revizuirea și interpretarea fenomenului artei așa cum este detaliat în timp și spațiu ca text filosofic;
- **Universal-dialogică** promovează conceptul unui dialog universal, ca garant al funcționării canalelor artistice de comunicare spirituală în spațiul cultural [14, c. 32].

Actul artistic și arta ca produs al activității umane nu pot lipsi din procesul de educație a elevilor. Manifestările artistice satisfac anumite cerințe sufletești ale omului, pe care nu le poate împlini știința, morala, religia [1, p. 239]. Școala, în toate influențele educației și învățământului nu poate forma personalitatea elevului fără domeniile de educație artistică (literar, muzical, coregrafic, teatral, plastic etc.). Prin urmare, activitatea artistică a omului, precum și produsul acestei activități, pot deveni cauze determinante în educație.

Cuvântul „artă” derivă de la verbul *aróu* (a munci, a cultiva, a pune în stare; și în sens figurativ, la pasiv, a fecunda, a fi născut) definește procesul prin care apare arta. Platon scrie, că arta este „nu ca ceva ce naște, ci este născut” [5], prin urmare, **nu materia înseși generează de la sine, ci spiritul operează cu ea** – îi dă o viață nouă; arta – ca produs al spiritului, este operă a minții, inteligenței umane.

Dacă medităm asupra cuvântului *artă*, vom observa că este general, abstract și nimic din realitate nu-i corespunde. Concretețea apare numai atunci, când cuvântul *artă* este asociat cuvântului *operă*. Opera de artă nu se identifică cu actul artistic, deoarece nu definim opera de artă doar prin activitățile în care ea există. Cuvântul *act* semnifică o manifestare a activității umane, acțiune sau faptă. Actul artistic fără opera de artă nu are loc. Este necesară nu doar o activitate, ci un contact viu și direct, o legătură dintre subiect (creator, interpret, receptor) și obiect (opera de artă) în procesul căruia își capătă existență fenomenul artistic.

În rădăcina cuvântului „artistic” se conține cuvântul „ars” - echivalentul cuvântului de origine greacă – „*techné*”, ceea ce la inițial însemna îndemănare, deprindere formată prin învățare. Cuvântul „artifex” conținea foarte multe senzori și în curcubeul lui semantic „artistic” nu era bine determinat.

Giorgio Vasari în 1550 a finisat lucrul asupra cărții monumentale «Le Vite de' piu eccellenti Pittori, Scultori e Architetti», în care pentru prima dată se explică sensul unui cuvânt prin care deosebim un lucru făcut de unul creat – „grație”. Presupunem, că este vorba de o însușire prin care se deosebește un artist de un meșteșugar, precum și produsul activității acestora. Doar în secolul XVII putem vorbi despre o diferențiere și sistematizare a elementelor artei prin polaritatea conceptelor *artă – meșteșug, artă - știință*. În rezultat, s-au înrădăcinat conceptele „arte frumoase” – *belle art* (în limba rusă – изящные искусства) și artist. *Artistismul, artisticul*, prin urmare sunt cuvinte prin care se caracterizează opera artistului, calitatea – măiestria pe care o posedă artistul propriu-zis și deseori aceste cuvinte se utilizau cu rol de metaforă.

Potrivit cercetătorului B.M. Bernștein [9, p.7], „artisticul” face parte din amalgamul conceptelor, care nici nu a putut să apară mai devreme decât două-trei sute de ani în urmă și a apărut în acele locuri, unde era nevoia de a da nume fenomenului nou. Dacă încercăm să definim cuvântul „artistic” din perspectiva artei moderne sau postmoderniste, apoi vom constata cum „artisticul” își pierde actualitatea în rezultatul schimbărilor din lumea artei. Oare așa concepte precum „artisticul”, „artistismul” pot fi utilizate pe un segment anume al istoriei umane? În secolul XXI, noi caracterizăm artefactele din epocile anterioare cu cuvintele care pe atunci nici nu existau. Este evident, că sensul cuvântului „artistic” a apărut înaintea constituirii artelor și în fiecare perioadă istorică, semnificația lui captura noi sensuri prin care se deosebește opera de artă de restul lucrurilor.

Cuvântul „artistic” este un adjectiv. Există adjective care au o caracteristică remarcabilă: alăturate unui nume, ele modifică ceea ce-l caracterizează, până la a-i schimba natura. Un pașaport fals nu este pașaport, un om mort nu este un om, o democrație populară nu este democrație etc. Aceste adjective, scolastici le numeau *alienante*. În utilizarea noastră, sintagmele – *fenomen artistic, act artistic, proces artistic, produs artistic*, termenul „artistic” capătă/dobândește însă o conotație normativă. Totul ce este „artistic” - aparține artei, este privitor la artă, face parte din domeniul artei, este propriu artei [DEX, p.101]. Astfel, „a fi artistic” nu este o proprietate intinsecă a oricărui obiect, ci o proprietate rezultativă pe care un obiect/fenomen îl posedă în calitate de obiect al unei anumite experiențe. „Doar cu titlul de obiect intern al experienței estetice, și nu de obiect extern al lumii, un lucru are această proprietate” [6, p.87].

Cum remarcă Martin Heidegger, opera de artă are o suprastructură, care conține artisticul, prin care „gândim ființa ființării” prin „punerea-de sine-în-operă a adevărului” [4, p.45]. **Actul artistic** reunește totalitatea activităților prin care se face artă, se stabilește un contact direct cu fenomenul artistic, se creează/se cunoaște opera de artă. În accepție procedurală, actul artistic este un **proces artistic** prin faptul, că reunește o succesiune de stări, etape, stadii, prin care evoluează contactul omului cu fenomenul artistic. Astfel, procesul artistic, ca „deschidere a unei interiorități” [idem, p.55] poate fi caracterizat ca:

- acțiune exterioară – succesiunea etapelor unei activități artistice (creație, receptare, interpretare, audiție etc.);
- acțiune interioară – succesiune de stări – trăiri interioare ale participantului la activitatea artistică.

Drept urmare, așa cum nu există o metodă uniformă pentru a produce opere de artă, așa cum nu există una pentru a produce teorii științifice, tot astfel în activitatea artistică se găsesc procese raționale și intuitive a căror reconstrucție este posibilă doar până la un anumit punct.

Explicarea fenomenului artistic se datorează în mare măsură conceptului artei pe care l-a construit Tudor Vianu: **arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței**. Așa cum artistul se înalță, interminant, din omul obișnuit – „orice artist trăiește într-un om comun”, tot astfel opera se desprinde „din perspectiva întregii vieți sufletești” a autorului ei [8, p. 239]. Artistismul, după Tudor Vianu este o vocație, care se realizează și se solicită în funcție de condițiile de mediu biologic sau social. „Omul este în mod natural artist”, deoarece numai în el apar potențiate însușirile artistismului, care se deosebesc prin gradul calităților și nu în esență. Ca factori,

ce condiționează fenomenul artei, T. Vianu remarcă următoarele însușiri ale artistului [idem, p.239 – 263]:

- *Intuitivitatea* – „ascuțimea și bogăția percepției sensibile”, puterea de a reține și reproduce imagini, caracterul intuitiv al gândirii, „ceea ce ne vorbește prin artă este până la un punct forța și bogăția lumii sensibile”;
- *Adâncimea psihică a trăirilor* – artistul e un om „capabil de a răsfrânge lumea într-un mod personal”;
- *Fantezia creatoare*, puterea de a selecta și regrupa în întreguri inedite datele experienței;
- *Puterea expresivă* – prelungire până la un punct a fanteziei creatoare care are „înclinația irezistibilă de a-și asuma o formă concretă”, calitate indispensabilă pentru realizarea instinctului artistic. „În sufletul artistului, imaginile sensibile se împerechează cu imaginea expresiei corespunzătoare”.

Pe baza acestor dezvoltări teoretice pot fi delimitate contextele procesului de educație muzicală, în care pot fi dezvoltate eficient însușirile artistului. Însușirile structurii artistice: intuitivitatea, adâncimea trăirilor, fantezia creatoare și puterea expresivă, vor fi solicitate și dezvoltate anume în această ordine. Astfel, intuitivitatea și trăirile pregătesc și animează lansarea fanteziei și a expresivității interpretării/receptării creației muzicale.

Intuiția este definită ca influență a „informației emoționale neconștientizate”, venită din corp sau creier, cum ar fi un instinct sau o senzație

[7, p. 134]. Așa cum oamenii se învață să aplice logica și raționamentul într-o activitate, astfel se dezvoltă încrederea în propria intuiție. Potrivit observației lui Joe Pearson, s-ar putea dezvolta o metodă de a instrui oamenii din copilărie să profite de intuiția lor, pentru a îmbunătăți cu adevărat utilizarea și practicarea ei.

Într-un studiu de anvergură, savantul Gerd Gigerenzer dezvăluie cum funcționează intuiția umană, cum să intrăm în contact cu acea latură latentă care se bazează pe cunoașterea nemijlocită a realității, prin observarea directă a situațiilor, obiectelor și a fenomenelor. Contrar opiniei generale, acesta nu constă în a aduna cât mai multe informații în legătură cu ceea ce te preocupă, ci, din contră, de a te debarasa de ele, accesându-ți în acest fel resursele creative inconștiente și intuind ceea ce trebuie făcut [[https://en.wikipedia.org/wiki/Gerd\\_Gigerenzer](https://en.wikipedia.org/wiki/Gerd_Gigerenzer)].

Informațiile subconștiente percepute în creier pot ajuta și în organizarea/desfășurarea activității artistice, în cazul în care această informație deține o valoare sau aduce dovezi suplimentare dincolo de ceea ce au deja în mintea lor conștientă elevii. „Învățarea folosirii informațiilor inconștiente în creier” poate contribui la: (a) găsirea unei expresivități artistice inedite în procesul de interpretare muzicală, (b) decodificarea mesajului muzical perceput în cadrul audiției, (d) crearea sau re-crearea unor imagini muzical-artistice etc.

Intuiția se manifestă ca un proces de gândire, în care instantaneu pot lipsi unele conexiuni logice. Intelectul și intuiția omului formează un singur întreg, astfel încât nu este corect să le percepem în opoziție. Prin intuiție poate fi stimulată creativitatea și transformată/îmbunătățită imaginea realității. „Ascuțimea și bogăția percepției sensibile a artiștilor, puterea lor de a reține și reproduce imagini, caracterul intuitiv al gândirii lor sunt fapte care nu se pot tăgădui” [8, p. 246]. În acest sens, atenționăm asupra necesității de a face apel la situația de procesare a datelor intuiției în cadrul activităților muzical-didactice de audiție, interpretare și creație muzicală pe cale verbală sau non-verbală, voluntară sau involuntară. Este relevantă ideea privind legătura trăsăturilor de personalitate cu procesul de dezvoltare a intuiției. Drept urmare, în procesul de educație muzicală obiectivele înaintate în fața elevului vor solicita inevitabil momentul: (a) de conștientizare a propriei sensibilități, (b) de relaționare a intuiției cu atitudinile și emoțiile, (c) de a gândi independent etc.

Trăirile reprezintă o înzestrare artistică absolut subiectivă, iar profunzimea lor facilitează derularea procesului creator. Așa cum subliniază T. Vianu, „adâncimea psihică trebuie să fie răscolită odată în decursul procesului creator, căci numai în felul acesta fantezia creatoare este condusă către plenitudinea activității ei” [8, p. 250]. Deosebirea dintre adevăratul artist și diletant este tocmai în puterea afectului.

În context didactic, emoția trebuie să devină trezire spirituală – ființare în „orizontul misterului și al revelației”, cum ar spune Lucian Blaga, *stare-de-a-fi-în-lume*. Trăirea emoției, exigența unei educații muzicale, a unei educații în receptarea / interpretarea muzicii, este prezentă în toate momentele actului muzicii: audiție – interpretare – creație. Emoția ca atare nu poate fi învățată, în schimb anumite situații pot deveni semnale pentru declanșarea ei. În dezvoltarea artistismului este importantă nu doar prezența emoțiilor, ci selectivitatea emoțională și necesitatea experiențelor de trăire emoțională a artisticului. Sensibilizarea elevului prin declanșarea emoției în procesul de interpretare muzicală, a trăirii mesajului sonor poate provoca elevii la căutare, cunoaștere, informatizare suplimentară, dar și la o fantezie creatoare, la o exprimare artistică unică.

Precum raportul dintre cauză și efect reprezintă o ordine reversibilă, astfel și puterea expresivă a artistului este o facultate în serviciul fanteziei creatoare, care o întăresc și o activează. Fantezia creatoare a unui artist se deosebește gradual față de nivelul general al fanteziei oamenilor obișnuiți. În acest sens, jocul de rol, activitățile de creație muzicală elementară, dramatizările pot contribui la dezvoltarea artistismului elevilor, care se manifestă sincer, pornind din interiorul personalității.

Noțiunea de „artistism” reprezintă mai mult totalitatea trăsăturilor naturale a modul de comportament, decât talentul artistic propriu-zis al omului [11, p. 728]. Un fapt curios: pictorii nu vorbesc despre „pictural” sau „sculptural” atunci când este vorba despre o percepție subtilă a operei de artă. Noțiunea de „artistism” se utilizează în arta teatrală, literatură, coregrafie, artele plastice, iar în domeniul artei muzicale noțiunea de „artistism” este înlocuită cu cea de „muzicalitate”, atestată în toate limbile europene.

Profesorul conservatorului „P.I. Ceaikovski” din Moscova, Marina Starceus, subliniază caracterul unic al noțiunii de „muzicalitate” în comparație cu alte domenii de artă, identificând trei semnificații uzuale [idem, p. 729]: (1) în psihologie muzicalitatea reprezintă totalitatea aptitudinilor muzicale a omului, de care depinde percepția, interpretarea și crearea muzicii, (2) în practica muzicală muzicalitatea reprezintă calitatea excesivă a activității muzicale și a personalității, legată de necesitatea de a se exprima prin activitate muzicală (fie că este vorba de a asculta, de a interpreta sau de a compune muzică), (3) în mediul lumii înconjurătoare muzicalitatea se asociază calităților elementelor de structură a unor fenomene înrudite cu muzica.

J. Chris, un om de știință-fiziolog și muzician, având în vedere structura aptitudinilor muzicale, a subliniat trei aspecte principale ale muzicalității [Apud: 12, p. 22]:

- 1) *muzicalitatea intelectuală*, caracterizată prin: a) simțul ritmic; b) auz muzical, adică abilitatea de a distinge înălțimea, intensitatea, timbrul sunetelor; c) memoria muzicală;
- 2) *muzicalitatea emoțională* sau emoțional-estetică, exprimată în: a) receptivitatea emoțională la muzică, b) dragoste pentru muzică;
- 3) *muzicalitatea creativă*, în care se dezvoltă activitatea imaginației creative.

Muzicalitatea se consideră însușire a conștiinței umane (A.F.Losev, B.V.Asafiev, B.Teplov). În psihologia artei s-au încetățenit trei valori calitative în modelul de muzicalitate a personalității: (1) tipul cognitiv – afectiv, (2) tipul direct – indirect, (3) tipul activ – pasiv [12, p. 33]. Din lista diferitor clasificări și caracterizări ale conceptului de muzicalitate, care în linii mari reprezintă „artistismul” manifestat în activitățile specifice artei muzicale, putem identifica elementele care se repetă constant: trăirea emoțională, simțul muzical și imaginația creativă.

Principiul artistismului în educația muzicală are aplicații practice și în activitatea profesorului, prin: tonul, intonația vocii, capacitatea de a captura atenția elevilor și menține interesul viu pentru activitățile muzical-didactice, stabilirea liniilor de comunicare elev – profesor, elev – muzică, interpretarea muzicii, analiza-caracterizare a creațiilor muzicale etc. Artistismul se manifestă în diverse domenii de activitate estetică și extraestetică, solicitând deopotrivă fondul emoțional, cognitiv și comportamental al personalității. În concluzie, principiul artistismului în activitatea de educație muzicală poate contribui eficient la dezvoltarea personalității elevilor, dacă:

- Se va dezvolta receptivitatea emoțională a elevilor la fenomenul artistic-muzical,

- Se va provoca imaginația elevilor în relație cu propriile senzații raportate la fenomenul artistic-muzical.
- Se va stabili o relaționare dintre sfera emoțională și intelectuală, imaginație și reprezentare în procesul de cunoaștere artistică.
- Conștientizarea fenomenului artistic în cadrul activităților muzical-didactice (audiție, interpretare, creație) se va baza dezvoltarea receptivității emoționale și a atitudinilor pozitive față de artă.
- Se va stabili gradul de dezvoltare al aptitudinilor muzicale a elevilor și se vor planifica adecvat strategiile muzical-didactice.

### **Bibliografie**

1. Antonescu G.C. Din problemele pedagogiei moderne. București: Cartea Românească, 1924. 271p.; p.239].
2. DEX, București: Editura Litera Internațional, 2006, (p.101). – 1676 p.]
3. Gigerenzer G., Intuiția. Inteligența inconștientului. - București: Curtea Veche, 2012. – 336.].
4. Heidegger M. originea opera de artă. – București: Humanitas, 2011. – 403 p. (p.45)].
5. Platon. *Sofistul*. Sibiu: Editura Cartea Românească, Cluj, 1945. -120 p./Sofistul, 1485 și 1497
6. Prouiver R. Ce este opera de artă? – Iași, 2009. (p.87)].
7. Stanislavski K.S., Munca actorului cu sine însuși. – București: Nemira Publishing House, 2013. – 624 p.
8. Vianu T. Estetica. –București: editura Orizonturi, 2010. (p.239). – 432 p.].
9. Бернштейн Б.М. Феномен артистизма в современном искусстве / Ответственный редактор О.А. Кривцун. – Москва: Индрик, 2008. – 520 p. (p.7]
10. Круглов, А. Н. О понятии феноменологии. В: Историко-философский ежегодник. Ин-т философии Рос. Акад наук; [гл. ред. Н. В. Мотрошилова]. - М.: Наука, 2006. – 418 p. (pag. 101-104].
11. Старчеус М.С., Личность музыканта. – Москва: Московская государственная консерватория имени П.И.Чайковского, 2012ю – 848 с.
12. Горопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 245 с. (p. 22].
13. Хайдеггер М. Бытие и время. / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Бибихина. — Харьков: «Фолио», 2003. — 503 p. (pag. 23].
14. Щербакова, А. И. *Феномен музыкального искусства в становлении и развитии культуры*. Диссертация на соискание учёной степени доктора культурологии, Специальность 24.00.01 - Теория и история культуры. Российский Государственный Социальный Университет. – Москва, 2012. - 463 с. (с. 32]

## **1.4. Domeniile educației artistice: repere teoretice (educația timpurie)**

Viorica CRIȘCIUC,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie  
Marina MORARI,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Realizarea unei educații preșcolare integralizate nu este posibilă decât printr-o metodologie bazată pe o cercetare minuțioasă a valorilor teoretice în domeniu și pe studiul practicii pedagogice naționale și al celei mondiale.

Conceptele centrale ale educației integralizate își au originea în procesul de globalizare, care pare a fi mai fertil în acest sens decât însăși teoria generală a cunoașterii, el elaborând continuu demersuri globale pentru educație. Unul dintre cele două concepte ale educației integrale poartă

denumirea de *educație pentru toți*, adoptat la o conferință mondială în 1990, la Jomtien (Thailanda). Educația pentru toți conține implicit și al doilea concept al educației integrale, *educația pe parcursul întregii vieți*, care stipulează că „învățarea începe de la naștere” și că „acest fapt atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie”, în care trebuie să se implice familia, comunitatea și instituțiile.

Se apreciază, că *dezvoltarea copilului preșcolar* 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 generală și artistică deplină. Altfel spus, recunoașterea și cunoașterea îndeaproape a unicității lui ne vor ajuta să știm cum să-l ajutăm să devină ființa proiectată genetic și educativ.

**Copilul receptor de artă.** *Teoria stadială* a dezvoltării copilului preșcolar a lui J. Piaget stabilește impactul învățării prin descoperire și explorare și constituie baza educației în copilăria timpurie. Conform acesteia, dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive, a căror consecutivitate 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 copilului sunt:

- I. stadiul inteligenței senzomotorii, între 0 și 2 ani;
- II. stadiul gândirii preoperatoriale, între 2 și 6 ani;
- III. stadiul operațiilor concrete, între 6 și 11 ani;
- IV. stadiul operațiilor formale, de la 11 ani.

Parcurgând fazele/etapele/stadiile de dezvoltare artistică, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor proprii de asimilare, care însă sunt implicate schemei generale: *a aplica* (inteligența senzomotorie) - *a clasifica* (operații logice) - *a tacta*, *a țopăi* (operații numerice) - *a relaționa* fenomenele (explicații cauzate). Dobândind capacitatea de a realiza aceste operații în mod stadial, copilul devine capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene și obiecte, condiția de bază fiind că această capacitate se poate forma preponderent prin activități ludice.

Se știe însă că, odată cu capacitatea de a realiza ceva, se dezvoltă și interesul pentru acest ceva. Interesele copiilor evoluează stadial. Au fost identificate:

- I. Stadiul de achiziție și experimentare, cu etapele:
  - a) etapa formării intereselor perceptive;
  - b) etapa intereselor glosice;
  - c) etapa intereselor care activează intelectul;
  - d) etapa intereselor speciale.

II. Stadiul de producție, unde diferite interese se subordonează unui interes superior determinat de idealul de viață și trebuința copilului.

Copilul interacționează cu factorii externi mai degrabă activ decât pasiv: el desfășoară o activitate extrem de intensă, în timp ce se străduie să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor. Organizarea mediului educativ-artistic al copilului parcurge etapele:

- I. formării *senzoriale* primordiale;
- II. *explorării* „hic et nunc!” (aici și acum);
- III. *interacțiunii* cu mediul.

Dezvoltarea artistică a copilului nu se produce separat de dezvoltarea cognitivă și cea psihosocială, ci le include și interacționează cu acestea conform, respectiv, teoriei dezvoltării cognitive și teoriei dezvoltării psihosociale, care, în opinia lui E. Erikson, se completează:

- dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii socio-cultural și educativ;
- potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe toată perioada existenței, parcurgând opt stadii polare.

La fiecare stadiu, copilul este sensibil formării unor anumite calități.

Formarea copilului preșcolar, la fiecare stadiu, are caracter dihotomic și poate decurge pozitiv sau negativ, fapt care-i va marca dezvoltarea ulterioară a personalității:



I. în primul an de viață, predomină dihotomia *încredere – neîncredere* față de adulți;

II. de la 1 la 3 ani, se manifestă dihotomia *autonomie/emancipare – dependență/îndoială*, care generează autocontrolul;

III. între 4 și 5 ani, se profilează dihotomia *dezirabil – vinovăție*, care constă în dorința de a afla ce fel de persoană va fi și sentimentul vinovăției, generator al sentimentului de responsabilitate;

IV. între 6 și 11 ani, dezvoltarea copilului este centrată pe dihotomia *inițiativă - sentimentul de inferioritate*, care generează competențe;

V. între 12 și 18 ani, se manifestă dihotomia: *conștientizarea identității Eului – confuzia rolurilor*, iar ca produs pozitiv - fidelitate și loialitate. Dezvoltarea armonioasă a predispozițiilor native ale copiilor trebuie să ia în calcul natura specifică a individului, care este formată din patru categorii de forțe: *intelectuale, morale, artistice, fizice*.

*Predispoziția* este o dispoziție (capacitate) înnăscută pentru ceva, constituind premisa favorabilă pentru dezvoltarea talentului; premisă, înclinare, înclinație, aplecare [DEX] pentru realizarea unei anumite activități, extraversă sau introversă.

P. Popescu-Neveanu n-o înregistrează în dicționarul său de psihologie, identificând-o cu *aptitudinea*, care, de asemenea, este definită drept o premisă înnăscută pentru o anumită activitate.

Fiecare copil are înclinații - sensibilitate deosebită înnăscută pentru ceva, care constituie premise favorabile pentru activitate într-un anumit domeniu, notează I. Gagim. Sunt importante câteva caracteristici ale predispoziției, de luat în seamă la proiectarea și desfășurarea activității educative cu copiii. Predispoziția este înnăscută; este proprie tuturor oamenilor (deci toți copiii se nasc cu predispoziții); este atestată doar în/prin activitatea individului; se manifestă preponderent afectiv; se dezvoltă prin educație; de una singură, predispoziția/aptitudinea nu se dezvoltă în talent, pentru aceasta fiind necesară o anumită structură înnăscută a SNC (care se manifestă fără a fi investigată), dar fiind predispoziția/aptitudinea dezvoltată, marchează personalitatea copilului pe viață, în orice domeniu nu s-ar realiza ulterior (ludic, didactic-educativ, profesional, artistic). De aici: buna cunoaștere a copilului înseamnă neapărat depistarea oportună a predispoziției sale pentru un anumit domeniu de activitate; educația eficientă este cea care descoperă cât mai timpuriu predispozițiile educabililor și le dezvoltă în *competențe și trăsături caracteriale*, în *comportamente, reprezentări și viziuni* (toate acestea sintetizând la maturitate personalitatea educabilului).

Ființa umană își poate dezvolta orice competențe, trăsături caracteriale și de personalitate, indiferent de predispozițiile cu care este dotată, dar nimeni nu se naște fără o anumită predispoziție, aceasta reprezentând nucleul identității ființei, rațiunea de a fi în lume. Asta explică și faptul că nu există domenii de activitate umană, în care să nu se manifeste indivizi având predispoziții pentru această activitate. Teza de mai sus este încurajatoare pentru pedagogul practician, deoarece acestava știu nu numai că toți copiii au dreptul la educație pe parcursul întregii vieți, ci și că *educația acestora este posibilă* în virtutea predispozițiilor de a fi educați, deci de a obține o anumită cultură, care să le identifice ca ființe umane irepetabile.

*Predispozițiile/aptitudinile artistice* se manifestă ca stări afective, care predispun individul la un anumit gen de activitate artistică. La preșcolari, se manifestă preponderent prin desenare, cânt, dans, recitare, jocuri. Sunt deci un complex de particularități psio-fiziologice înnăscute, care, fiind dezvoltate, se materializează într-o finalitate a educației: *competență, trăsătură caracterială, comportament, reprezentare-viziune*. Și dacă în cazul predispozițiilor de altă natură termenul respectiv este unul potrivit, în cazul predispozițiilor artistice, termenul adecvat este *aptitudinea*.

Aptitudinile artistice se clasifică în:

- *tehnice*, care țin de orientarea formală a artisticului (în muzică, diferențierea timbrului, ritmului etc.; în pictură, diferențierea culorilor; în dans, depistarea caracterului);

- *specifice*, care țin de orientarea în sfera de conținut, sfera interioară (reacția emoțională la audierea unei lucrări muzicale, imaginație specifică la privirea unui desen, mișcări muzical-ritmice, de dans în timpul activităților ce țin de domeniul coregrafic).

Fiecare copil deci s-a născut cu o anumită predispoziție artistică, mai mult sau mai puțin dezvoltată, care corespunde unui gen de artă, putând a fi descoperite și dezvoltate în domeniile

literar-artistic, artistico-plastic, muzical, coregrafic și teatral, ultimul sintetizându-le pe primele, în special la vârsta preșcolară, când ludicul este activitatea dominantă, iar teatrul înseamnă joc (ludic) prin definiție. Vom afirma deci despre prezența la copii a unor *predispoziții/aptitudini artistice literare, plastice, muzicale, coregrafice, teatrale*, dar nu vom uita să menționăm că fiecare dintre aptitudinile artistice se manifestă împreună cu predispoziții pentru domenii neartistice, dar aferente artisticului: predispoziția pentru construirea de figuri și mașini din elemente prefabricate (de jucărie: lego, de ex.) va complementa manifestarea-dezvoltarea aptitudinii pentru activitatea scenografică.

**Cultivarea aptitudinilor artistice** presupune un antrenament asiduu – de la ușor la greu și la mai greu, prin efort. C. Turner menționează, că 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 au predispoziții, prin urmare, inteligența, definită și drept capacitate de a gândi corect, oportun și eficient, reprezintă cea mai importantă punte de legătură între diferite tipuri de aptitudini, deci și condiția sine qua non a integrării EAE.

Deschidem însă o paranteză pentru a explica că inteligența nu este doar generală. În orice domeniu de activitate umană se manifestă (deci se formează și se dezvoltă) și un tip respectiv de inteligență, în cazul nostru: *inteligență artistică – inteligență literară-lectorală* (muzicală, artistico-plastică etc.) – *inteligență compozițională – inteligență de limbaj artistic - inteligență de comunicare artistică* etc., termeni care derivă din termenul generic *gândire artistică*. Or, omul gândește nu doar prin noțiuni și categorii abstracte, care formează raționamentele, ci și prin imagini artistice. Mai mult chiar, este cunoscută o butadă a părintelui ciberneticii, Norbert Wiener (1894, SUA-1964, Suedia), potrivit căreia *omul nu gândește doar cu creierul, ci cu întreaga lui ființă*. Mutatis mutandis, manifestarea predispozițiilor/aptitudinilor artistice ale copilului reprezintă în sine nu doar un act/o stare afectivă, ci și un act de gândire în imagini, știindu-se că imaginea artistică este prin definiție o unitate dihotomică a emoțional-raționalului. Altfel spus, nu doar adulții, dar nici chiar copiii nu trăiesc stări afective pure, acestea fiind întotdeauna interacțiuni ale emoțional-raționalului.

E o teză care reprezintă și filosofia specifică integrării EAE: educația artistic-estetică este integrală și integratoare prin definiție, indiferent în cadrul cărui gen de artă se realizează, datorită integralității emoțional-raționale a nucleului său cognitiv – *imaginea artistică*. Imaginea artistică, spre deosebire de raționament, care redă esența unui lucru, și deci este limitat de caracteristicile obiectului de cunoaștere, nu are limite, deoarece, ca și orice imagine produsă de actul cunoașterii, constituie, mai degrabă, o reprezentare a lucrului dinspre esența acestuia către alte lucruri (obiecte ale cunoașterii), pe când raționamentul este o mișcare a cunoașterii de la aspectele și caracteristicile lucrului spre esența acestuia.

Pedagogul belgian Ovid Decroly (1871-1932), de exemplu, a pus la baza metodei sale, cunoscută și ca *Methodes Decroly* sau *l'Éducation Nouvelle*, conceptul *cunoașterii integraliste*. „Cunoașterea la copil, afirma el, are loc ca o privire a întregului”, ceea ce demonstrează că arta este adecvată cunoașterii copiilor preșcolari, deoarece ei se raportează la obiectele de cunoaștere exact ca în cunoașterea artistic-estetică – de la esența lucrurilor spre caracteristicile acestora. Prin urmare, conceptul de integralitate în EAE este confirmat nu numai epistemic, ci și teoretic, și praxiologic.

Raportul aptitudine – finalitate a EAE este de natură retroactivă. Predispoziția artistică, de la nivelul de stare afectivă, se dezvoltă prin formarea de cunoștințe-capacități-aptitudini (=competențe), iar acestea, la rândul lor, provoacă dezvoltarea predispoziției în aptitudine stabilă, apoi în aptitudini complexe, care depășesc nivelul competențelor, evoluând în trăsături caracteriale, comportamente și reprezentări artistice. Prezența viziunii artistice denotă deja o personalitate artistică formată.

Psihologul Howard Gardner a identificat câteva moduri de asimilare-învățare, numite *inteligențe multiple*: socială (interpersonală), spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială, fiecare având la bază o structură neurologică ce își are propriul curs de dezvoltare. Tipurile de învățare creează anumite stări comportamentale, prin care se manifestă/se dezvoltă aptitudinile-competențele generale și cele specifice. Deoarece copiii

sunt diferiți, nu orice situație educativă produce impactul favorabil așteptat, de aceea, pentru a organiza un proces educativ întemeiat teoretic, fezabil și eficient praxiologic, trebuie luată în calcul perspectiva inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care:

- condiționează centrarea pe copil și individualizarea învățării;
- facilitează interacțiunea lui cu lumea;
- asigură și susține succesul în autoexprimare;
- întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Relația aptitudinilor artistice cu inteligențele 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, a înțelege și a-și forma o imagine asupra lumii, respectiv, are nevoie de tipuri diferite de inteligență. Așadar, fiecare copil are o inteligență diferită sau diferite combinații ale acestora, care îi influențează modul de a învăța.

Modul revoluționar de a privi inteligența umană a fost lansat de către profesorul Howard Gardner în cartea *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993), în care este dezvăluită teoria inteligențelor multiple. El relevă faptului că nu există un singur tip de inteligență responsabil de succesul nostru în viață și inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de șapte inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale” și să „recreze aspecte ale propriilor experiențe”.

Potrivit lui Howard Gardner, există cel puțin șapte tipuri de inteligență: logico-matematică, vizuală și spațială, lingvistică, muzicală, chinestezică, intrapersonală, interpersonală. Primele două tipuri de inteligență sunt utilizate cel mai frecvent în programele educaționale, următoarele trei au fost asociate cu arta, iar ultimele două formează inteligența personală. Aducem o caracteristică scurtă pentru fiecare tip de inteligență:

1. **Inteligența logico-matematică**, numită inteligența cifrelor, presupune capacitatea de a elabora raționamente, de a recunoaște și a folosi scheme și relații abstracte. Este gândirea logică, ordonată a fizicienilor și a matematicienilor. Cel care are o astfel de inteligență învață cel mai ușor atunci când i se prezintă cifre, când lucrurile au logică; se descurcă foarte bine cu simboluri și reprezentări grafice.

2. **Inteligența vizuală și spațială** se definește prin capacitatea de a reprezenta mental experiențele și lumea exterioară, este inteligența mișcării, a coordonării, care presupune capacitatea de a gândi în imagini, de a reprezenta informațiile în imagini. Este inteligența pictorilor, arhitecților, designerilor, sculptorilor etc. Cei care folosesc această inteligență vizualizează foarte mult și au nevoie să-și reprezinte mental realitatea.

3. **Inteligența lingvistică** (verbală și auditivă) reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective, dar și abilitatea de a folosi eficient limbajul pentru exprimarea teoretică și poetică. Este inteligența marilor oratori, poeți, scriitori, umoriști etc. Este tipul de inteligență cel mai folosit în domeniul învățământului. Competențele specifice inteligenței lingvistice sunt a vorbi, a ști să ascuți, a citi și a scrie.

4. **Inteligența muzicală** reprezintă abilitatea de a recunoaște și de a gândi în sunete, ritmuri, melodii și rime, a fi sensibil la ton, la intensitatea, înălțimea și timbrul sunetului, abilitatea de a recunoaște, a crea și a reproduce muzica, folosind un instrument sau vocea. Este inteligența muzicienilor din toate timpurile. Oamenii înzestrați cu acest tip de inteligență au o percepție fină a melosului și a ritmului în toate evenimentele din viață.

5. **Inteligența chinestezică** implică utilizarea cu eficiență a mișcărilor corporale, abilitatea mentală de a coordona mișcările corpului, fizicul și mentalul aflându-se în strânsă legătură. Persoanele care au inteligență chinestezică învață prin implicare directă, manevrare de obiecte, activități practice, mișcare. Domenii de performanță: sport, dans, activități practice. Acest tip de inteligență permite manipularea diverselor obiecte, învățarea prin joc, mișcare la nivel intern (adică mental).

6. **Inteligența intrapersonală** se referă la înțelegerea propriei persoane, este inteligența singuraticilor, a poezilor solitari, a preoților care zilnic sunt în meditație. Este inteligența celor care aleg să gândească complet diferit și să iasă din tiparele societății pentru a reflecta singuri, ei cu sine. Aceste persoane au nevoie să stea singure și să gândească pentru a înțelege. Inteligența intrapersonală ne asigură capacitatea de a ne forma un model adevărat despre noi înșine, de a ne asculta emoțiile și de a ști să le folosim pentru a ne descurca în viață.

7. **Inteligența interpersonală** se referă la înțelegerea celorlalți, este inteligența marilor lideri, a celor care au influențat oamenii prin capacitatea lor de a dezvolta relații interumane. Primul nume mare din acest domeniu este Iisus. Cei cu inteligența interpersonală reușesc să unească și să conducă oamenii cu o ușurință incredibilă. Ei învață foarte bine în echipe, se implică în proiecte de grup și au nevoie mereu să țină contactul cu oamenii.

„Identificarea diferitor forme de inteligență nu conduce la o viziune fragmentară a minții umane, deoarece fiecare dintre ele dezvoltă o funcție particulară și este integrată în ansamblu. Sunt forme interdependente și niciuna dintre ele nu este independentă”. Bineînțeles, toți avem puțin din fiecare tip de inteligență caracterizate mai sus și ne bazăm pe 1-2 tipuri de inteligență în diverse activități. Inteligențele acționează întotdeauna laolaltă. Ființele umane nu sânt unidimensionale, ci multilaterale, iar totalitatea inteligențelor care dăinuie în noi ne permite să reacționăm în diferite situații. Fiecare tip de inteligență are particularitățile sale și aderă anumite posibilități unice. Este util să știm cărui tip de inteligență aparține copilul și să organizăm procesul de învățare bazându-ne pe acesta. Pe această cale, pot fi fructificate avantajele pe care ni le oferă un anumit tip de inteligență.

**Fiecare copil are o inteligență proprie**, pe care și-o formează-dezvoltă mai bine atunci când examinează/cunoaște lucrurile din perspectivă proprie. De aceea, deși copiii sunt capabili să învețe în foarte multe stiluri, unele stiluri li se potrivesc mai bine decât altele. De exemplu, copiii inteligenți lingvistic înțeleg mai bine lumea prin intermediul cuvintelor vorbite și scrise, deoarece: le face plăcere să scrie și să citească, au un limbaj expresiv, le plac ghicitorile și jocurile de cuvinte; sunt interesați de limbile străine, memorează ușor noțiunile expuse verbal și imaginile reprezentate verbal. **Copiii cu acest tip de inteligență** îi amuză pe alții, îi învață, își susțin argumentele și sunt persuasivi verbal. Sunt măștri ai conversației, cititori pasionați, scriu foarte corect și sunt măștri ai înțelegerii tuturor lucrurilor care au legătură cu cuvintele.

„Activitățile multiforme ale copilului, menționează E. Voiculescu, trebuie grupate în jurul trebuinței sale fundamentale. Activitățile artistice se desfășoară mai ales sub formă de jocuri cu muzică, vers, cântec, dans, lectură, în care emulația și plăcerea reușitei vor fi principalii stimuli”.

*Există o relație de reciprocitate între predispozițiile artistice, aptitudinile, inteligențele multiple și experiența artistică a copilului.* Experiențele artistice și cele de viață, conform lui H. R. Jauss (fondatorul școlii estetice de la Universitatea Constanza, Germania), sunt definitorii pentru formarea receptorului de artă. *Experiențele artistice* ale copiilor sunt cele din domeniile *receptării și creației artistice* elementare: *de lectură, muzical-ritmice, plastice, teatrale*, ultimul fiind un domeniu sincretic pentru primele trei.

L.S. Vâgotski distinge: a) zona actualei dezvoltări și b) zona proximei dezvoltări - spațiul în care copilul ajunge să soluționeze problema, dar numai cu ajutorul adultului. Orientarea procesului educativ spre zona proximei dezvoltări este prioritară în educația copilului.

Fiind prezentate fenomenele caracteristice cunoașterii artistic-estetice de către copii, am ajuns la momentul întrebării cu privire la modul în care urmează a fi concepută, proiectată și desfășurată educația artistic-estică integralizată a acestora. Răspunsul la întrebare este unul la fel de complex ca și natura cunoașterii artistic-estetice.

S-a înțeles deja, sperăm, că o metodologie educațională, oricare ar fi ea, nu este o invenție particulară oarecare, pe care o poate face oricine dorește, deseori mai mult în scopul recunoașterii sale ca autor de metodă sau experiență avansată decât ca rezultate-finalități care să confirme respectiva „invenție”. Or, orice metodologie nu poate fi recunoscută ca atare decât dacă este

întemeiată pe repere epistemice clare – legi, principii și legități ce guvernează domeniile aferente tipului de educație și domeniului educativ pentru care este elaborată respectiva metodologie.

Cum identificăm epistemele necesare elaborării unei metodologii fezabile și eficiente? Cercetând domeniile aferente domeniului pentru care intenționăm să elaborăm metodologia. Studiul domeniului literar-artistic realizat de noi s-a soldat cu o primă tentativă de a elabora o posibilă teorie a educației literar-artistice a elevilor, validată conceptual, experiențial și experimental. Pilonul conceptual al teoriei ELA îl constituie caracterul dublu-unitar al procesului de creație-receptare a operelor de literatură și artă, în care receptorul/cititorul este examinat în calitatea sa de al doilea subiect creator al operei receptate. Activitatea artistică desfășurată în temeiul acestui principiu antrenează, într-un proces complex și continuu de interacțiune, *gândirea reflexivă*, proprie creației-receptării în literatură și artă, și *gândirea determinativă*, caracteristică cunoașterii științifice și celei empirice. Educația artistică se produce concomitent în toate cele trei tipuri de cunoaștere, prioritară fiind cunoașterea artistică.

Toate **componentele teoriei educației literar-artistice** – fundamentele estetico-filozofice, epistemologia, teleologia, conținuturile, tehnologiile – oferă cititorului argumentările teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estetico-filozofice, literar-artistice, de educație literar-artistică, precum și pentru fiecare componentă indicată); modele ale sistemului activității de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor – accesorii conceptuale și tehnologice absolut necesare oricărei activități în domeniu, pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi.

Să ne amintim de un adevăr al anticilor, care afirmă că legile și principiile lucrurilor și ființelor se găsesc în înseși lucrurile și ființele care alcătuiesc lumea: pedagogia artei trebuie să-și construiască legile sale, ele există empiric în practica zilnică a învățământului muzical. În caz contrar, muzica n-ar fi atins performanțele cunoscute astăzi de societate. Dar ele trebuie conștientizate – culese, selectate, descrise, argumentate, prezentate într-un anumit mod, dezvoltate, îmbogățite, scientizate. Același autor face trimitere la psihologismul profund al artelor, la energia interioară specifică domeniilor literar-artistic, muzical, coregrafic, plastic, teatral, recomandând ca EA să prevadă ca valorile artei (tot ce se întâmplă în artă) să se comensureze cu ceea ce se întâmplă în viața copilului, căci în EA principalul actor este copilul, cu trăirile și emoțiile sale.

Sintagma „principalul actor” trebuie înțeleasă în sensul principiului constitutiv al învățământului modern – *centrării acțiunilor de influență educativă pe persoana educabilului*. În EA acest principiu este congenital, deoarece, ca subiect al cunoașterii, copilul receptor de artă nu numai că este influențat de operă, ci el însuși, receptând-o, re-crează opera - obiectul cunoașterii sale.

Se stabilește astfel, că, spre deosebire de cunoașterea științifică și cea empirică, în care subiectul cunoașterii acționează separat de obiectul cunoașterii, în *cunoașterea artistic-estetică subiectul cunoașterii* (în cazul nostru, copilul receptor de artă) *se identifică cu obiectul cunoașterii* (opera de artă), *este recunoscut chiar drept cel de al doilea subiect al operei*, deoarece participă efectiv, prin acțiuni de receptare-imaginare-gândire-creare artistică, la re-crearea adevărului artistic. În acest proces, fiind activate mecanismele psihice ale percepției-imaginației-gândirii-creației artistice, copilul receptor se creează și pe sine – își formează-dezvoltă competențele –trăsăturile caracteriale – aptitudinile – comportamentele –reprezentările/viziunile artistice și de viață.

**Opera de artă** este una dintre cele mai frumoase și complexe forme în care se exprimă și se creează realitatea metafizică – existența spirituală a omului, care îl dezvoltă pe copil, concomitent, fizic-fiziologic-psihic-intelectual-spiritual, căci apanajul oricărei arte este de a crea din existența fizică o a doua existență, specific umană – cea metafizică, spirituală (numită de Kant suprasensibilă), cuprinsă de raportul față de divinitate (credința), creația artistică și moralitate, și manifestându-se concomitent emoțional-rațional în formele imaginației-percepției-gândirii-creației artistice:

- *dezvoltarea fizică* se produce preponderent prin educația coregrafică, dansul fiind arta creării imaginilor artistice prin mișcarea corpului uman; dar și activitățile din cadrul celorlalte arte

contribuie la dezvoltarea fizică a copilului, de ex., mișcarea ochilor în timpul lecturii, mișcarea scenică în cadrul activităților de educație teatrală, desenarea/pictarea/modelarea/decuparea/lipirea figurilor în cadrul activităților artistico-plastice, respirația și sistemele de mușchi în timpul cântului/interpretării melodiilor la instrumente muzicale etc.;

- *dezvoltarea fiziologică* însoțește orice activitate a corpului uman, iar operele de artă, inclusiv cele literare, cu activitățile înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea și lectura, sunt create-receptate prin activități complexe ale tuturor organelor și sistemelor organismului omenesc, în rezultat dezvoltându-se atât organele și sistemele anatomice, cât și cele fiziologice;

- *dezvoltarea psihică*, de asemenea, însoțește/provoacă orice activitate umană în domeniul artistic-estetic: se dezvoltă mecanismele psihice ale imaginației, percepției, gândirii și creației, inclusiv legăturile temporale între varia centre ale SNC;

- *dezvoltarea intelectuală*, în cadrul educației artistic-estetice a copiilor, este implicită, deoarece crearea imaginii artistice (operei de artă) și receptarea acestora se realizează prin activități ale gândirii în imagini, care este, concomitent, gândire concret-senzorială și gândire logică;

- *dezvoltarea spirituală* presupune formarea-dezvoltarea mecanismelor și a sistemelor ființei umane, care asigură existența ființei sale spirituale – a universului său intim:

- a) emoții și sentimente estetice, stări sufletești, inclusiv starea de lectură, de cânt, de creație (sfera afectivă);

- b) dorințe, speranțe, idealuri (sfera dezirabilului);

- c) opinii, păreri, aprecieri, evaluări ale fenomenelor și produselor artistice (sfera evaluativă);

- d) acte ale voinței (sfera volitivă);

- e) idei, concepte, principii, teorii (proprii) cu privire la operele și fenomenele artistice și la propria activitate artistică (receptare-interpretare-creație)(sfera conceptuală);

- f) comportamente artistice:

- *de receptare* a operelor de literatură și artă (lectura, audiția, contemplarea);

- *de interpretare* a operelor de artă (citirea expresivă, recitarea, înscenarea, analiza literară-comentariul-interpretarea operelor literare; cântul-interpretarea la instrumente muzicale a melodiilor-comentarea/interpretarea verbală a operelor muzicale);

- *de creație*: producerea efectivă a operelor de literatură și artă – poezioare, povestioare, fabule, urături, iar la clasele superioare – eseuri, studii; melodii; desene, figuri; opere de artă trebuie considerate jocurile dramatice ale copiilor și dansurile, chiar dacă acestea se desfășoară conform unor scenarii prestabilite, deoarece, în cadrul lor, elementul creației deseori nu numai că îl egalează pe cel prescripționat, ci chiar îl depășește.

**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.

Un **act artistic** poate deveni **act spiritual-educativ**. În actul artistic, receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc. În actul artistic, se produce ceva nou nu prin imitație, ci prin creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, expresia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă. Formele artei nu vin din materia în care produce artistul, ci din spiritul lui. „Cauza de la care începe mișcarea de apariție în artă e forma care se află în spirit”, scria Aristotel. Prin artă, „apar acele lucruri a căror formă se află în spirit”. Astfel, 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 Cuceș: „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”. 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 ideatic al operei de artă, cantitatea operelor de artă receptate etc.

### **Constituirea domeniilor de educație artistică în învățământul din Republica Moldova.**

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.).

În opinia lui C.Cuceș, 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.

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:

- 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, răspândește 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**:

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. Artă ca disciplină școlară;

2. Artă 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. 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”. 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”.

**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”.

**Educația artistică**, ca factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocirea diferitelor 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 sânt 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 francezul *domaine*, latinescul *dominum*. 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 *Educația 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-artistic: 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:

- *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.
- *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 preacizități 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, autocunoașterea 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”. 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-artistic.

După L.Bârlogeanu, 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 selectate 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-estetică 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, SGolubițchi, 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, VI.Babii, M.Vacarciuc, M.Morari, T.Bularga, L.Granetkaia, M.Cosumov, V.Crișciuc ș.a.;

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

În accepțiunea profesorului Vlad Pâslaru, „educația artistic-estetică este congenitală și definitorie ființei umane, se identifică cu cunoașterea artistic-estetică, educația artistic-estetică, 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-estetice provoacă degradarea ființei umane**”. În capitolul 4 al unui Manual de cercetare pe teoria învățării aplicate și design în educația modernă (Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education), editat la cea mai prestigioasă editură din lume, specializată în editare de carte pedagogică – IGI Global din SUA, profesorul VI.Pâslaru dezvăluie teoria educației artistic-estetice, întemeiată pe baza cunoașterii artistice. Astfel, scopul educației artistic-estetice este definit drept formarea culturii artistic-estetice a educaților, suficientă manifestării independente a individului în calitate de consumator (=receptor) și creator de opere literare și de artă. Cultura artistic-estetică este aferentă structural culturii generale și se constituie din competențe-trăsături caracteriale-comportamente-aptitudini-viziuni-conștiință artistic-estetică.

**Obiectivele generale ale educației artistic-estetice** reprezintă demersuri structurate pedagogic-estetic pentru formarea-dezvoltarea valorilor constituente ale culturii artistic-estetice pe domeniile afectiv-receptiv, receptiv-comprehensiv, comprehensiv-interpretativ și productiv-creativ.

**Conținuturile educației artistic-estetice** se constituie din opere de artă, materii științifice despre artă (receptare-creație) și materii pedagogice despre activitatea artistic-estetică a educaților. Metodologiile educației artistic-estetice reprezintă metode=procedee/tehnici-forme-mijloace specifice de cunoaștere și creație artistică.

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 integrează ființa celui educat, o educație care valorifică/cultivă totalitatea ființei umane prin intermediul tuturor domeniilor de artă. În domeniul educației prin artă, s-au realizat mai multe cercetări pe segmental învățământului primar/gimnazial decât pe cel preșcolar.

**A educa prin domeniile artelor** înseamnă a facilita o experiență a valorilor, care să fie progresiv integrată în personalitatea elevilor. Într-o atare perspectivă, constatăm următoarele:

1. Ceea ce facem în educația prin arte trebuie să servească scopului de actualizare a potențialităților ființei (artele ne deschid ceea ce se întâmplă în interiorul nostru și în lume).

2. Reorganizarea conținuturilor și a tehnologiilor curriculare la disciplinele ariei curriculare Arte să fie raportate o finalitate comună – *cultura artistică a elevilor ca parte componentă în întregii culturi spirituale*.

3. Legătura artelor cu viața să condiționeze toate componentele curriculumului: principiile de organizare a educației artistice, competențele artistice, conținuturile și tehnologiile procesului educațional;

4. Denumirea activităților/disciplinelor școlare din domeniile artelor în școală și instituțiile preșcolare să corespundă concepției educației artistic-estetice a copiilor și elevilor (să nu intre în contradicție);

5. Abordarea interdisciplinară a domeniilor artistice să nu fie explorată în detrimentul studiului separat al artelor.

6. Extinderea hotarelor educației artistice dincolo de valorile estetice, către valori extraestetice - comportamentale, morale, spirituale, sociale etc.

7. Dezvoltarea curriculumului pentru educația timpurie în domeniul artelor.

**Principiile metodologiilor de educație artistică.** Evident, o metodologie de EA integralizată va trebui să se întemeieze pe acest principiu constitutiv al educației copiilor prin artă și să stabilească un astfel de traseu de receptare-comprehensiune-comentare/interpretare-(re)creare a operelor de artă, în care experiențele de viață și cele estetice (lectura-recitarea, audiția-interpretarea muzicală, contemplarea-desenarea, viziunea-interpretarea de roluri ș.a.) să interacționeze cu imaginile artistice receptate, să le re-creeze (=tipuri și forme de activitate artistic-estică a copiilor), formându-și, astfel, competențele și trăsăturile aferente receptorului de artă.

Vom reține deci că în metodologia EAE contează, în primul rând, modul în care vom ști să concepem și să proiectăm **activitatea copiilor** și să-i antrenăm efectiv în această activitate, care **va fi una cu caracter preponderent productiv-creativ**, nu reproductiv-productiv, ca în cunoașterea științifică și empirică, deoarece receptorul re-crează opera, n-o însușește, nu se limitează la a-i cunoaște caracteristicile. **Or, originea metodologiilor educaționale se află în legi și principii, concepte și idei.**

Natura principiilor este suficientă de sine în sensul că un domeniu al cunoașterii își poate formula principiul pentru stabilirea propriilor principii. Epistema se deschide înțelegerii precum și convergenței cu științele educației prin propoziția: “Testarea caracterului privilegiat al destinatarului în comunicarea umană este un principiu metodologic”, formulată de C. Radu, în care metodologia își formulează un principiu dezvoltător al propriului concept:

- caracterul privilegiat al destinatarului în comunicarea umană;
- menirea, scopul metodologiei: a facilita comunicarea umană;
- motivația acțiunilor de metodologizare: descoperirea/elaborarea principiilor comunicării umane este în măsură să dezvolte trăsături umane proprii prin descoperirea/formarea acestora la persoana către care ne raportăm ca ființe umane.

În EA, *rațiunea metodologizării rezidă în apropierea destinatarului (educabilului) de subiectul comunicant (autorul operei) și de esența obiectului abordat (opera de artă) prin aplicarea corectă a principiilor comunicării artistice.*

**Metodologiile EA reprezintă un sistem de acte educaționale - principii, reguli, metode, procedee/tehnici, forme, mijloace - proiectate dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică/culturală/științifică, receptare și receptor, subiectul creator/comunicant, și sunt orientate către subiectul educat/copilul receptor conform legilor educației, comunicării și principiilor artei.**

Metodologia ELA, de exemplu, se structurează pe coordonatele semiotică-hermeneutică, timp-spațiu-modalitate-finalitate, pe sferele psihice ale activității comunicativ-lingvistice și literar-artistice: înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea și lectura (percepția, imaginația, gândirea artistică), răspund specificității și unicității operei literare.

Structura demersului metodologic include:

- raportarea la obiectivele/standardele urmărite și materiile predate;
- selectarea/combinarea metodelor-procedeeleor/tehnecilor;

- stabilirea activităților de învățare;
- stabilirea tehnicilor de evaluare.

Fiecare componentă a EA a preșcolarilor – teleologică, conținutală și metodologică, nu poate fi definită altfel decât în baza unor legi, principii, legități. Raportate la principiile constitutive ale EAE, acestea se numesc *principii regulative*, deoarece reglementează fiecare din cele trei domenii. Toate împreună, principiile constitutive și principiile regulative, formează cea de-a patra componentă a EAE, *epistemologică*, pe care se întemeiază primele trei componente – teleologică, conținutală, metodologică.

*Metodologia EA* trebuie deci să antreneze un sistem de principii care să răspundă din punct de vedere epistemologic la întrebarea: *Cum este corect să se realizeze educația EA?* Un posibil sistem de principii pentru EA ar urma să includă **principiile**:

- *evidenței naturii specifice operei de artă abordate*: domeniu al gândirii reflexive, obiect creat prin cunoaștere, domeniu în care ființa (copilul) își deschide esența; ca prezentare și reprezentare (*mimesis*-ul); unitatea adevăr reprezentat-adevăr creat; ca sistem de valori fundamentale (*Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*); universalitatea, accesibilitatea, totalitatea, perenitatea, intenționalitatea, ficționalitatea, convenționalitatea, istoricitatea (spațio-temporalitatea), *integralitatea*, gradualitatea, sincretismul, utilitarismul, finalitate fără scop și finalitatea subiectivă, *caracterul ludic, polifuncționalismul, valoarea educativă, utilitarismul* etc.; comunicabilitatea universală, simbolismul, caracterul semnificativ al formei, unitatea și unicitatea formei, caracterul metaforic, conotația, armonia, coerența, iconicitatea, caracterul miraculos al limbajului, expresivitatea, superizarea etc.;

- *valorificării operelor de artă prin decodarea graduală a limbajului poetic*;

- *performării principiilor receptării artistice*: dubla condiționare a receptării de semiotica textului și de legile interpretării (unitatea coordonatelor semiotică-hermeneutică); libertatea/creativitatea receptării artistice; prioritatea receptorului: valorizarea subiectului-receptor, dezvoltarea imaginativă a operei, intersubiectivitatea; *catharsis*-ul; sensibilitatea, imaginația, contemplația, introversiunea, totalitatea receptării etc.; etapizarea sau gradualitatea receptării;

- *inter-/transdisciplinarității*, drept cerință descendentă din universalitatea artei și educația interculturală;

- *receptării ca instrument al educației literare*;

- *adecvării metodologiilor ELA la caracteristicile subiectului-receptor* (particularitățile psihologice, de vârstă, nivelul de dezvoltare al percepției, imaginației, gândirii artistice etc.) *la structura conștiinței artistice a acestuia*;

- *identificării actelor de receptare cu actele de formare a receptorului*;

- *validării sociale a receptării*: având un mare grad de libertate în „negocierea de sensuri” (P.Cornea), receptarea nu poate ignora demersul social asupra operei;

- *valorizării personalității subiectului mediator (a profesorului)*.

**Conceptul educațional modern** se impune în domeniul metodologic prin includerea în acesta a celui de-al doilea subiect al educației – al educabilului. În pedagogia tradițională, metodologia era considerată un apanaj al primului subiect al educației (educator-învățător-profesor), în pedagogia modernă, educabilul este parte componentă a metodologiei prin cerința de a formula în curriculum un sistem de activitate al educabililor. Sistemul de activitate al educabililor este reprezentat de schema: *activitatea ↔ sistemul de acțiuni ↔ obiectivele (operaționale) ↔ operațiile ↔ condițiile*

*Sistemul activității artistice a educabililor* trebuie să se întemeieze pe anumite principii. Acestea pot fi:

- *prioritatea subiectului receptor* în raport cu obiectul abordat (opera, fenomenele ei) și metodologiile aplicate sau centrarea ALAE pe formarea-dezvoltarea competențelor de receptare;

- *gradualitatea și continuitatea subsistemelor* de activitate, determinată de principiul gradualității în literatură și artă și de formarea/dezvoltarea graduală a structurilor psihice ale elevului (*percepția, imaginația, gândirea artistică*);

- *interacțiunea* comprehensiunii și a receptării;
- *structurarea complexă* a activităților artistic-estetice pe coordonatele obiectivelor (generale, de referință, operaționale; atitudini, capacități, cunoștințe); ale operei (formă, structură, limbaj, mesaj); ale receptării (stadii, tipuri, forme);
- *corelarea optimă*, pentru fiecare situație educațională proiectată, a stadiilor, tipurilor și formelor activității artistic-estetice a copiilor, cu indicarea tipului de activitate;
- *relaționarea* cu activitățile de formare culturală generală a copiilor (fizică, intelectuală, spirituală);
- *caracterul deschis* al sistemului activității artistic-estetice la inserții profesionale creatoare.

Ideile, conceptele, principiile, teoriile prezentate sunt bază pentru o posibilă metodologie a educației artistic-estetice integralizate. Educatorii lucrează cu grupuri concrete de copii, în condiții concrete, de aceea orice metodologie poate fi apreciată ca întemeiată epistemic, fezabilă și eficientă numai dacă include și factorii concreți ai realității educative concrete – copiii, părinții, personalitatea educatorului, mediul educativ, mijloacele educației etc., care nu pot fi proiectate nici de cel mai bun ghid metodologic, prerogativa absolută aparținând educatorului.

**În concluzie.** Condițiile educației artistic-estetice integralizate a copiilor preșcolari sunt:

- obiectul de cunoaștere (căci educația este, în primul rând, cunoaștere) al educației artistic-estetice – operele de literatură și artă sunt ele însele provocatoare și solicitante de abordări integralizante, deoarece sunt construite pe unitatea emoțional-rațional, particular și general, au caracter interdisciplinar, polifuncțional și universal; afectiv, ludic și educativ etc.;
- particularitățile cunoașterii la vârsta preșcolărității sunt maximal apropiate de cele mai multe caracteristici ale operelor literare și de artă: copiii realizează o cunoaștere a lumii ca întreg, abordează obiectele cunoașterii dinspre esența lor spre caracteristici și relații cu alte lucruri și ființe; cunoașterea lor este preponderent afectivă și imaginativă etc.;
- teoria educației artistic-estetice a fundamentat un sistem de principii constitutive și regulative, care pot sugera metodologii de educație artistică integralizată în funcție de specificul artei, particularitățile copiilor și ale părinților, mediului educativ și culturii generale și profesionale a educatorului.

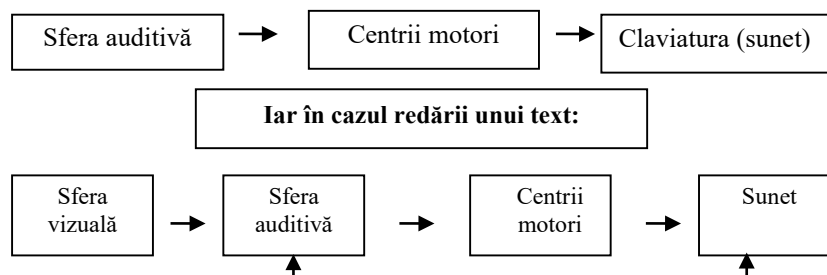
## **1.5. Repere psihologice ale teoriei C.A.Martienssen în arta pianistică românească**

Lilia GRANETKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Curente pedagogice în evoluția artei pianistice, condițiile istorice joacă același rol ca și în dezvoltarea oricărui alt domeniu artistic. Astfel se explică de ce, în funcție de aceste condiții, arta pianistică interpretativă s-a dezvoltat pe căi diferite, în fiecare țară în parte, oglindind muzica proprie acesteia cu caracterele și specificul ei. Ca și în celelalte domenii de activitate, în arta cântatului la pian, teoretizările au urmat după ce marii compozitori și pianiști au venit în fapt cu noi procedee pianistice. Curente care s-au succedat în pedagogia pianului au încercat să dea și o explicație științifică orientărilor pe care le propuneau. Anatomofiziologii, spre pildă, căutau o fundamentare științifică în medicină (Friedrich Steinhausen(1859 - 1910), Rudolph Maria Breithaupt (1873 -1945)). Cu timpul în științele psihologice sau deschis noi orizonturi care au servit spre dezvoltarea pedagogiei pianistice. Un punct de vedere nou și interesant în conexiune cu metodica pianului îl aduce pianistul și pedagogul german **Carl Adolf Martienssen**.<sup>41</sup> Acesta a fundamentat pedagogia pianului pe câteva principii deosebit de importante de care actuala generație de pedagogi ai acestui instrument nu poate face abstracție. Acestea sunt: „Învățatul creator al pianului”, „Complexul copilului minune”, „Auzul creator”, „Greșita fundamentare a

<sup>41</sup>Carl Adolf Martienssen (6 decembrie 1881,Rostock - 1 martie 1955, Berlin) a fost un pianist german și pedagog. Carl Adolf Martienssen și-a făcut studiile cu Karl Klindworth și Reisenauer Alfred, care au fost discipoli a lui Franz Liszt. Din aceste considerente Carl Adolf Martienssen prin urmare s-a numit „nepotul lui Liszt”. De asemenea a urmat studiile cu Wilhelm Berger, Hermann Kretzschmar, Hans Sitt și Arthur Nikisch .

tezelor lui Tetzl”, „Funcția artistică a tehnicii instrumentale”, „Necesitatea cultivării activității motrice”, „Unitatea psiho-fizică a aparatului pianistic”. Denumirea de **școală psihologică**, ține seamă mai ales de faptul că la baza îndrumărilor în arta instrumentală pianistică, știința psihologiei ocupă un rol precumpănitor. Ar fi greșit să se creadă că orice procedee fiziologice au fost înlocuite. Școala psihologică a păstrat cea mai mare parte din rudimentele tehnicii, schimbând doar modul în care acestea urmează a fi însușite și folosite. Conceptul de complex al copilului-minune a fost creat de C.Martienssen spre a ilustra mai plastic teoria sa privitoare la primatul auzului intern, al sferei auditive în procesul interpretării. Având în vedere că la un copil-minune (este dat, ca exemplu, micul Mozart), auzul intern se dezvoltă înaintea deprinderilor motrice și determină chiar funcționarea lor, C.Martienssen generalizează această calitate prețioasă a genilor precoce și o consideră necesară ca premisă fundamentală în elaborarea actului interpretativ în general. Astfel mecanismul acestui proces trebuie să aibă în mod natural următorul aspect (Figura 1):



**Figura 1. Mecanismul procesului de interpretare a muzicii (după C.A.Martienssen)**

Descrierea și aprecierea importanței acestui mecanism psihologic îl întâlnim la muzicologul, român Teodor Bălan[1], care susține ideea lui C.A.Martienssen despre primatul sferei auditive în recrearea muzicii. Conform lui C.A.Martienssen, Th.Balan descrie și valorifică acest model/concept psihologic care se bazează pe un *auz creator, volițiune creatoare auditivă*. Prin urmare, se constată că în recrearea, interpretarea muzicii de o importanță majoră devine dezvoltarea/formarea la interpret a *volițiunii creatoare auditive*, care, după C.A.Martienssen, este constituită din șase componente: *Voința de sunet; Voința de sonoritate; Voința de linie sau frazare; Voința de ritm; Voința de formă; Voința de re-creare a operei muzicale.*[Apud: 1]

Pe calea practică de realizare a principiilor școlii psihologice a mers pianista Florica Muzicescu. În acel timp, pedagogia pianistică românească nu avea o tradiție, nu existau maeștri cu experiență, nivelul predării nu putea asigura formarea unor interpreți remarcabili. Prin aplicarea metodelor curentului psihologic, Florica Muzicescu a reușit să formeze o școală pianistică românească aptă de a forma interpreți de talie mondială.

Parcurgând linia lui C.A.Martienssen, ea anticipează, prin ideile sale, viitoarele preocupări din domeniul semiologiei muzicale. Ilustra profesoară definește etapele specifice oricărei abordări a unei opere muzicale prin trei verbe: *ai gândit, ai pregătit, ai activat*. Studiul partiturii, înainte de abordare pianistică, este un aspect asupra căruia insistă F.Muzicescu. Etapa de „pregătire” necesită de la interpret un aport substanțial personal, și care este determinat de nivelul culturii generale, inteligență, capacitate de imaginare, temperament și posibilități pianistice propriu-zise. Etapa a treia poate fi definită, în opinia profesoarei, prin verbele: *a coordona și a unifica*. Un prim aspect este cel al coordonării dintre comenziile mentale și aparatul pianistic. Coordonarea tuturor forțelor creatoare în elaborarea actului artistic, așa cum propunea Florica Muzicescu, ipostaziază unificarea dintre spirit, suflet și trup, sau dintre nivelul rațional-irațional. După cum își amintea Th.Bălan, F.Muzicescu pretindea la mobilizarea tuturor resurselor fizice psihice puse în slujba unei sinteze dintre intuiție și rațiune.

Orientarea școlii metodice românești după principiul psihologic al lui C.A.Martienssen ne demonstrează apariția și teoretizarea conceptului psihologic în ulterioarele cercetări metodologice. În tratatul despre arta pianistică a doamnelor Ana Pitiș și Ioana Minei [8] la fel ne bucurăm de prezența acestui concept, el fiind valorificat în contextul redării expresive a *intonajiei muzicale*

(conceptul despre intonație a lui B.Asafiev). Până a ajunge în ultimă etapă „creatoare” în auzul interior al interpretului, după stabilirea sensurilor și semnificațiilor mesajului, intonația se cristalizează în conștiință ca „*intonație logică*” (A.Pitiș – I.Minei). „Intonația apare sub două ipostaze – **logică** și **creatoare**. [...] Or, în înțelegerea și redarea textului, interpretul are de-a face într-o primă etapă cu intonații ce rezultă obiectiv din structurile textului, și care-i permit înțelegerea semnificațiilor operei, și abia mai târziu cu intonații artistice creatoare prin care el redă aceste semnificații publicului” [8, p.84]. Prezentăm funcționarea proceselor ce se produc la citirea/sonorizarea unui text muzical (de la simbolul scris al sunetului la reprezentarea sonoră cu intonații logice, mentale, apoi înțelegerea și redarea mesajului muzical ascultătorilor prin intonații îmbogățite creator.) (vezi Fig. 2)

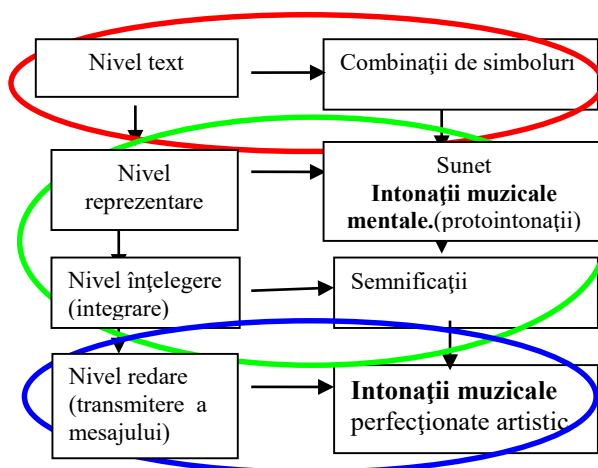


Figura 2. Procesualitatea psiho-interpretativă în sonorizarea textului muzical (după A.Pitiș, I.Minei)

Prin urmare, conceptul psihologic a lui C.A.Martienssen este valorificat și în experimentele metodologice ale lui M.D.Răducanu [10]. Educând un număr extins de discipoli, M.D.Răducanu a continuat tradițiile metodologice a școlii psihologice conturând în felul următor dimensiunile persuasiunii pianistice în cadrul clasei de instrument. În opinia pedagogului, lucru cu textul muzical nu înseamnă neapărat o activitate preponderent vizuală, în care stereotipurile se formează în raport cu partitura. „În cazul specific al studiului instrumental observăm că acesta este o activitate de solicitare senzorială (auditivă) primordială asociată cu o coordonare psihomotorie ridicată. Studiul pianistic este o activitate complexă care conține un ansamblu de solicitări *intelectuale, emoționale, motivaționale și motrice*. [10, p. 55-56] Descriind procesul persuasiv al actului interpretativ, M.D.Răducanu marchează rolul profesorului și al elevului în realizarea acestuia prin schema următoare. (vezi Fig. 3)

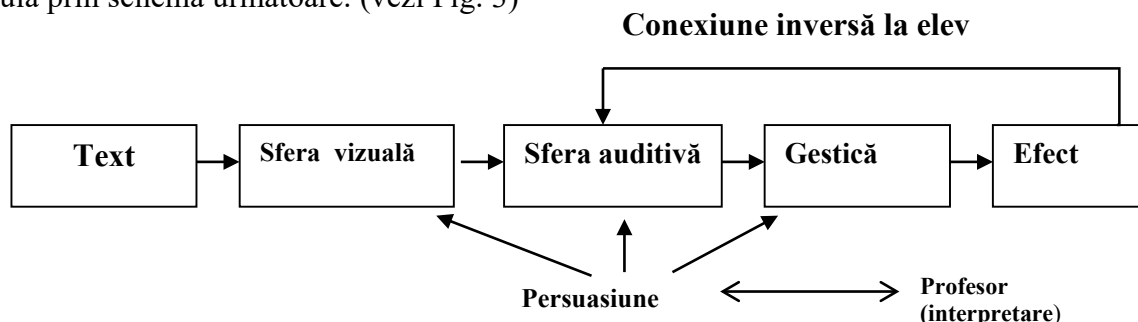


Fig.3 Funcționarea mecanismului psihologic în cadrul persuasiunii instrumentale (după M.D.Răducanu)

Așa cum reiese din această figură efectul sonor este acela care prin conexiune inversă sancționează calitatea vizualului, auditivului, gesticii. Dar aceste trei nivele au fiecare o specificitate aparte, o anumită funcție în actul persuasiunii și necesită deci o școlire fin diferențiată pe verticală.

În opinia pedagogului M.D.Răducanu, sfera vizuală este perfectibilă prin mijloace corespunzătoare de citire, în schimb sfera auditivă necesită o persuasiune superior calificată. Specific în această influențare este faptul că conținutul său ideal este constituit prin raportare la textul muzical, acțiunea asupra modelelor sonore fiind totodată o raportare a acestora la imaginea reală sau reprezentată a textului. Sfera auditivă a profesorului intervine în evoluția sferei auditive a elevului, raportate la același text, dar cu semnificații pe verticală sensibil diferite pentru cei doi protagoniști. Se constată că dificultatea constă în faptul că transcendența este de regulă îngreunată sau chiar frânată tocmai de către configurația ideatică, insuficientă sau necorespunzătoare a structurii textului la elev. Persuasiunea la nivelul sferei auditive nu se poate doza însă decât după efectul sonor final. Între aceste două domenii însă, este interpusă acțiunea concret instrumentală care are și ea legile, evoluția și modul său specific de influențare. A considera pur și simplu acest lanț eferent ca un tot, este în opinia profesorului Răducanu, o cerință menită să ofere o viziune de ansamblu. Însă cum se observă în practică, dificultatea constă în acționarea oportună și eficientă la fiecare dintre aceste nivele. Se pledează pentru dezvoltarea la elevi a *auzului interior* și respectiv a *reprezentărilor auditive interioare*, care vor corecta, îndruma tot lucrul tehnic și artistic efectuat. Ideile vin în consens cu afirmările lui Heinrich G. Neuhaus: „cu cât este mai clar **țelul** (conținutul, muzica, perfecțiunea execuției), cu atât mai clar dictează el mijloacele de a-l atinge. „[...] „cu cât ne este mai clar **ce** avem de făcut, cu atât apare mai clar și **cum** anume trebuie făcut...” Tot la Neuhaus întâlnim următorul: „cu cât muzicianul este mai valoros, [...] cu atât mai restrânsă devine problema muncii asupra imaginii”[7, p. 12, 16, 91]

Din generația tinerelor muzicologi prezintă interes științific și didactic cercetările lui O.Garaz [2, p.50-81] asupra conceptului estetic de **imagine muzicală**. Muzicologul afirmă că „imaginea muzicală nu este imagine în sensul plastic-ocular al cuvântului. Nu poate fi vorba despre un context imagistic, dat fiind faptul invizibilității materiei sonore. Putem conchide astfel, că imaginea muzicală este „furată” văzului, iar semnificațiile acesteia sunt, bineînțeles, „ascunse” unei conștientizări imediate, nemijlocite, totalmente contrar reflexului pe care îl avem atunci când avem în față o imagine propriu-zisă. Este vizibil și evident faptul, că muzica nu poate fi receptată prin intermediul văzului, astfel încât un prim considerent s-ar referi la faptul că sintagma *imagine muzicală* reprezintă, în fond, o metaforă care încearcă, forțând semnificația termenului și conceptului de imagine, să-i atribuie acestuia un plus de posibilități funcționale într-un câmp care cenzurează, de fapt, semnificația primară a termenului și conceptului. În consecință, este recunoscut statutul exclusiv metaforic al sintagmei *imagine muzicală* sau, altfel spus, este vorba despre o altă stare modală a imaginii – o imagine invizibilă”.

**Concluzii.** Operarea cu conceptul de *imagine muzicală* ne permite să generalizăm principiile școlii psihologice lansate de C.A. Martienssen. Trasarea lucrului tehnic și artistic al artei pianistice în concordanță cu construirea *spațiului artistic mental* specific, sub formă de reprezentări auditive și motrice, asociații, concepte, viziuni (imagini muzicale, artistice) prezintă o metodă, cale eficace în realizarea actului interpretativ. Metodica pianistică contemporană valorifică și în prezent acest concept psihologic dezvăluindu-l sub diferite aspecte teoretice și metodico-practice în arta interpretativă. 1.Calea auditivă conform formulei lui B. Asafiev rezidă în: *ascult – aud – trăiesc mesajul muzical - înțeleg sensul intonațional – creez imaginea artistică*; 2. *Calea interpretativă* conform formulei lui C.A. Martienssen: *văd – aud – simt/înțeleg imaginea muzicală – determin mișcările/procedeele interpretative– emit sunetul*. Așadar, considerăm că studiul pianistic al creației muzicale trebuie să parcurgă conform a două modele similare care contribuie la realizarea actului interpretativ – modelul interpretativ a lui C.A. Martienssen și cel auditiv al muzicologului B.Asafiev.

## Bibliografie

1. BALAN, Th., *Principii de pianistică*, București, Editura muzicală, 1966, 289 p.
2. GARAZ, O., *11 teze despre imaginea muzicală*. // *Revista Muzica*, București, 1/2002, pag.50-81



3. GRANEȚKAIA L., *Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic*, Editura Lira, Chișinău 2013, 163p. ISBN 979-0-3480-0174-6
4. GRANEȚKAIA, L., *Formation of interpretation competence of the musical image at music teacher*, // revista *Review of artistic education*, nr. 3-4, Iași, România, 2012 p.40-46, ISSN-L2069-7554
5. GRANEȚKAIA, L., *Realizarea demersului educațional la lecția de pian* // Revistă internațională ARTA, Arte audiovizuale, Chișinău 2012, ISSN 1857-1050 pp. 63-66.
6. GRANEȚKAIA, L., *The polysemy of artistic image as methodological problem*, // În *Dimensiuni ale educației artistice*, vol. IX *Cercetări comparative și studii în politicile europene privind educația artistică și interculturală*, Editura ARTES, Iași 2013, pp. 34-40, ISBN 978-973-8263-19-2
7. NEUHAUS, H., *Despre arta pianistică*. București, 1960. 260 p.
8. PIȚIȘ A., MINEI, I., *Tratat de artă pianistică*, București: Editura Muzicală, 1982, 280 p.
9. RĂDUCANU, M.D., *Introducere în teoria interpretării muzicale*, Iași: Editura Moldova, 2003, 236 p.
10. RĂDUCANU, M.D., *Metodica studiului și predării pianului*, Iași: Editura muzicală, 1982, p.55-60

## **1.6. Психопедагогические основы конструирования содержания музыкального образования**

Lilia GRANEȚKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Концепция музыкального образования в Молдове разработана на основе современной парадигмы личностно-ориентированного образования. В этих условиях музыкальное образование должно отвечать не только общим целями дидактическим принципам современного образования, но и опираться на специфические принципы художественного преподавания музыки: ценностной ориентации, художественности, креативности, интереса, полиинтонирования (взаимосвязи искусств), диалогичности, системности музыкального развития учащихся, целостности.

В соответствии со спецификой музыки как вида искусства и формы межличностного духовного общения выделены ведущие компоненты содержания музыкального образования: опыт эмоционально-ценностных отношений, опыт творческой деятельности, опыт художественно-образного познания мира в процессе освоения различных видов интонационной деятельности.

Методическим основанием для конструирования содержания музыкального образования следует выдвинуть методику поэтапного развития музыкального мышления учащихся, диалогический подход к структурированию содержания и методов формирования музыкальной культуры учащихся.

Проведенные в стране и за рубежом психологические исследования дают основание полагать, что многие проблемы неуспеваемости в средних классах, а также недостаточная эффективность обучения подростков и юношества связаны с неразвитостью у детей воображения, интуиции и других качеств творческого мышления. Эти универсальные по отношению к любому виду человеческой деятельности способности наиболее полно и успешно развиваются на занятиях музыкой и другими видами искусства, в творческой художественной деятельности. Музыка проникает в человека только с положительными эмоциями. В то же время она насыщает его разнообразными нравственно-эстетическими переживаниями и чувствами, благоприятно влияющими на физическое и душевное

здоровье. Современные психологические исследования (Б. Додонов, 1977)<sup>42</sup> свидетельствуют, что эмоциональная сфера подростков и юношей страдает от недостатка эмоционального насыщения. Недостаток художественно ярких впечатлений, возвышающих душу переживаний часто толкает школьников к самостоятельному поиску любых способов эмоционального насыщения, результаты которого могут быть разрушительными для личности. Необходимо, чтобы школа смогла не только устоять под напором бездуховности воинствующей массовой культуры, лавиной низвергающейся на детей с помощью средств массовой информации, но и противопоставить ей настоящие духовные ценности, высокое искусство. Еще одним существенным аргументом в необходимости активного музыкального образования являются исследования И.М.Красильникова (2011) который видит спад творческой активности учащихся в диминуции роли художественного образования молодежи или еще того хуже, исключения его из образовательного цикла. Выступая в поддержку художественного образования, ученый приводит следующие аргументы: «Если целью учебной деятельности на дисциплинах научного цикла является освоение основ той или иной науки, то цель учебно-художественной деятельности – создание, исполнительская интерпретация или восприятие произведений искусства. Художественное произведение является главным предметом искусства, подобным по своей глубине и системности организации тому или иному виду науки в его целостности. Роль теоретического обобщения при создании или восприятии этого произведения играет центральный образ (в музыке – зерно-интонация), из которого (которой), подобно восхождению от абстрактного к конкретному, прорастает вся система его образов. Поэтому любой ученик, вовлеченный в художественное творчество, становится «стихийным диалектиком», на интуитивном уровне **овладевающим и общей теорией систем, и синергетикой, и другими самыми современными исследовательскими концепциями.** Ну и, наконец, если по предметам научного цикла ученик отчитывается полученными знаниями, то, занимаясь в музыкальной или художественной школе, он должен представить для этого свои творческие работы – картины, скульптуры, партитуры или интерпретации художественных произведений в исполнении на музыкальном инструменте, в танцевальном номере и т.п. Такая форма контроля успеваемости исключает начетничество в обучении и однозначно ориентирует учащихся на освоение творческой деятельности. Как видим, дисциплины художественного цикла обладают несомненными преимуществами перед другими в развитии столь значимых в наши дни творческих качеств личности. К этому надо еще добавить их безусловный приоритет в эстетическом и нравственном развитии. Учитывая то, что художественный образ воспринимается ярче обыденных фактов – нередко он сам проживается как реальная жизнь («Над вымыслом слезами обольюсь»), а художественная деятельность нацелена на освоение богатства содержания произведения искусства, красоты его формы и способствует духовному возвышению человека» (И. М.,Красильников, 2011, 114)

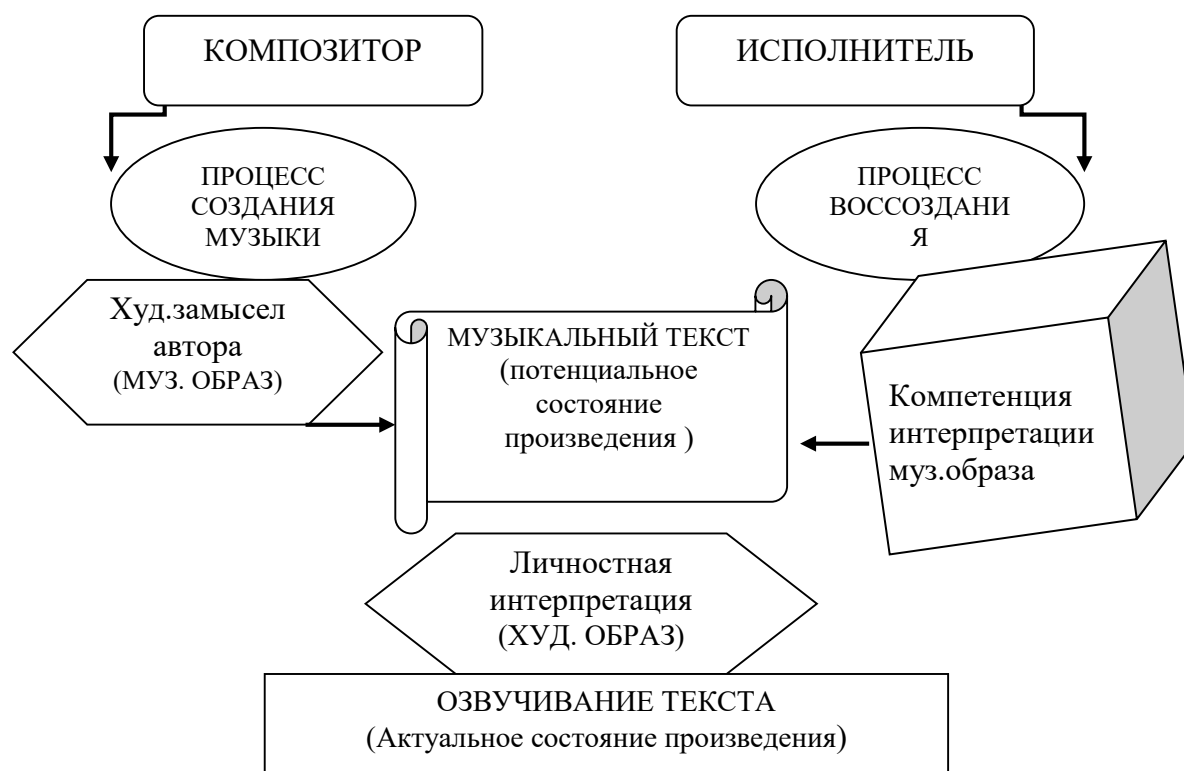
Но если развитие креативности подрастающего поколения является сегодня столь значимой педагогической задачей, а художественное образование по самой своей природе предназначено для ее решения, а также – решения задачи нравственно-эстетического

---

<sup>42</sup>Согласно его концепции, эмоция имеет двойственную природу и выполняет не только оценочную функцию, но и является для человека особой ценностью. Природной основой этой ценности выступает присущая человеку органическая потребность в эмоциональном насыщении. На основе этой потребности в ходе социализации формируется индивидуализированная потребность человека в переживаниях определенного типа, выступающих для него как самостоятельная ценность. Б.И.Додонов эмпирически описал десять таких типов ценных эмоций в соответствии с ситуациями, в которых они возникают: альтруистические (помощь и сопереживание другому), коммуникативные (общение с другими), практические (процесс и результаты деятельности), глорические (слава и достижения), гностические (познание), пугнические (борьба и соревнование), романтические (восприятие таинственного), эстетические (восприятие прекрасного), гедонистические (душевный и телесный комфорт), акизитивные (приобретение и накопление). Стремление человека к эмоциям определённого типа характеризует его общую эмоциональную направленность.

воспитания этого поколения, то почему же тогда данная образовательная сфера играет столь скромную роль в отечественной массовой школе? И более того, в современной системе образования намечается тенденция объединения всех художественных дисциплин в одно целое, и как негативное следствие этого сокращение часов и минимализация изучаемого школьниками художественного материала.

И. М. Красильников утверждает, что современное преподавание обходит стороной самую важную задачу образования в данной сфере – формирование художественно-практической компетентности, немислимой вне овладения средствами и операциями художественно-творческой деятельности в том или ином конкретном виде искусства. Будучи солидарными с этой точкой зрения, предлагаем формирование художественно-практической компетентности учащихся проводить в рамках художественно-исполнительского овладения музыкального произведения, путем познания образной, идейной, интонационной сущности музыки. Подобное практическое освоение музыкального произведения должно привести к формированию у учащихся *компетенции интерпретации художественного образа музыкального произведения*. Значение данной компетенции в процессе воссоздания музыки наглядно представляем в рис.1 «Компетенция интерпретации художественного образа музыкального произведения как неотъемлемый компонент в процессе воссоздания музыки»



**Рис.1 «Компетенция интерпретации художественного образа музыкального произведения как неотъемлемый компонент в процессе воссоздания музыки»**

Естественно, в художественном творчестве ценно только то, что подсказано процессом подлинного переживания, и только тогда может возникнуть искусство. Истинное погружение в *художественный образ*, его постижение тесно связано с процессом переживания, с умением пропустить через себя, прочувствовать интонации музыкального произведения. Раскрытие *художественного образа* музыкального произведения является необходимым условием для яркого, эмоционального исполнения произведения. Мы должны научить своего ученика слушать и слышать, исполнять музыкальное произведение и интерпретировать его.

Бессмысленно говорить о каком либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как *содержательное искусство*, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы. Л.П.Казанцева изучив многовековой культурный, музыкальный, художественный, научный опыт отвечает на вопрос что есть музыка, в чем *сущность музыкального содержания* следующим образом: музыка – выражение чувств и эмоций человека; выражение ощущений; выражение интеллекта; выражение внутреннего мира человека; выражение таинственных глубин человеческой души; выражение невыразимого, подсознательного; выражение сущности Бытия; выражение экзистенциального, Абсолюта, Божественного; отображение действительности; музыка – движение; выражение положительного; выражение человека и мира; отображение действительности в эмоциях и идеях человека; специфический самоценный мир; эстетизированные звучания; комбинация звуков; музыка – все что звучит. (Л.П. Казанцева, 2009; 7-11)

Е.Назайкинский считает, что *художественный смысл* варьирует от исполнителя к исполнителю, от слушателя к слушателю тем самым утверждая мысль о *множественности музыкального смысла*. (Е.Назайкинский, 1982, 21) Следовательно, встает вопрос, какой смысл соответствует истине и какой художественный образ аутентичен.

Предложенная нами схема описывает процесс создания музыки композитором и процесс воссоздания ее исполнителем. В схематичной форме мы показали, что без исполнителя музыка так и осталась бы графической кодированной записью, лишенной звуковой реальности. Следовательно еще раз доказали теоретический тезис о том, что исполнительство приравнивается в своем художественном и эстетическом значении к композиторской деятельности и именно, благодаря исполнителю произведение возрождается снова и снова, актуализируя духовный и эстетический арсенал заложенный в него автором. Гневное возмущение М.Равеля, утверждавшего, что ненавидит «интерпретацию» и ратует за «исполнительство» – четкое соблюдение авторских указаний – не упраздняют и не умоляют значения исполнителя в интерпретации и воссоздании музыки. Говоря о необходимости соблюдения аутентичности в воспроизведении музыкального образа, считаем, что задача исполнителя состоит в правильном прочтении нотного текста с обязательным сохранением некоей духовной первоосновы музыки автора, которая и определяет ее художественное значение. Таким образом, выявление «духовной матрицы» произведения напрямую связано с духовным и личностным ростом исполнителя. Изложенная нами схема предусматривает наличие у исполнителя некоей исполнительской компетенции связанной с раскрытием художественного образа. Вышеизложенные тезисы говорят о том, что данная компетенция должна предусматривать выявление идейной сущности авторской задумки посредством многоуровневого познания музыки, технического овладения музыкальным материалом, а также опираться на духовно-нравственный потенциал исполнителя-музыканта.

В современной науке, в обиход прочно вошел термин «духовный интеллект» — SQ (Spiritual Quotient, по аналогии с IQ — Intelligence Quotient). Считаем, что наличие сформированной компетенции *интерпретации художественного образа музыкального произведения определяется в большой мере наличием SQ* и определяет эстетическую и художественную значимость трактовки музыкального образа произведения. Актуально мнение Л.Оборина, который на вопрос «Что необходимо предпринять, чтобы хорошо исполнять произведения Ф.Шопена?» ответил, что надо просто встать на его уровень духовного и музыкального развития. «Через облик творца мы должны постигать музыку. Простая истина. Но еще труднее интерпретатору стать вровень с творцом. Это почти невозможно: мы, интерпретаторы, никогда не отличаемся таким напряжением внутренней жизни и такой сложностью творческого мышления» (Л.Оборин, 1979, 117)

По мнению Даны Зохар, автора концепции SQ, «Духовный интеллект» делает нас цельными, это внутренний глубинный интеллект, именно с помощью его мы задаем главные вопросы и перестраиваем реальность. Этот интеллект связывает воедино два других — IQ и

EQ (эмоциональный интеллект) — и делает их функциональными. Именно с помощью этих трех составляющих мы спрашиваем «Почему?» и «Куда?», мы пытаемся узнать, где мы находимся и зачем. И мы считаем, что в нашей вселенной мы такие единственные. Там, где соединяются IQ и EQ, которые можно измерить количественными методами, возникает SQ, для которого границ не существует. «Духовный интеллект» всегда ищет более широкую перспективу, более развернутую панораму. И он противостоит количественным измерениям — его суть не в количестве, а в качестве. Наша креативность и пиковые переживания нуждаются в четырех составляющих, они нуждаются в «абсолютном интеллекте или уме», в total intelligence. Это синоним peak performance, это новый способ «быть», думать, и все это заложено в нас: в нашем теле, мозге, сердце и душе. Когда в нас совпадают четыре интеллекта, происходят удивительные вещи.» (Дана Зохар, 2007, 72).

Таким образом, выявилась ясная перспектива развития исполнительской компетенции учащегося пианиста. Она заключается в объединении всех вышеупомянутых компонентах — интеллектуального, эмоционального, духовного и абсолютного интеллекта.

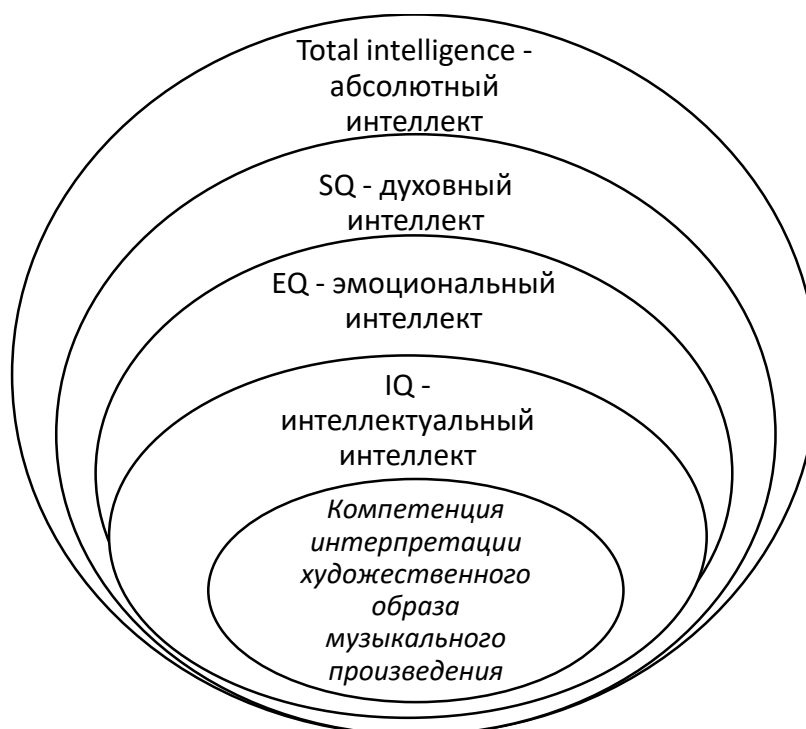


Рис.2 Необходимые компоненты *Компетенции интерпретации художественного образа музыкального произведения*

Выдвинув в начале статьи тезис о том, что методическим основанием для конструирования содержания музыкального образования следует внедрить методику поэтапного развития музыкального мышления учащихся, диалогический подход к структурированию содержания и методов формирования музыкальной культуры учащихся, хочется подчеркнуть следующие условия-выводы:

- Научить детей слышать и понимать музыку как *содержательное искусство*, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы;
- Учитывать психопедагогические условия преподавания музыки, основывающиеся на актуализации эмоционального потенциала личности, как потребности человека в переживаниях определенного типа, выступающих для него как самостоятельная ценность и источник творческого и духовного развития;
- Развивать у учащихся-музыкантов *компетенцию интерпретации художественного образа музыкального произведения*, как неотъемлемого компонента в процессе воссоздания музыки;

- Осознать необходимость развития у школьников различных типов интеллекта (IQ, EQ, SQ, TQ) лежащих в основе компетенции интерпретации художественного образа музыкального произведения
- Нахождение путей развития этих четырех компонентов исполнителя-пианиста должны определять перспективу методологической концепции музыкального образования в целом.

### Библиография

1. Granețkaia, L., *Formation of interpretation competence of the musical image at music teacher*, // revista Review of artistic education, nr. 3-4, Iași, România, 2012 p.40-46, ISSN-L2069-7554,
2. Гранецкая Л., *Компетентностный подход в фортепианной подготовке учителя музыки*, în materialele conferinței științifice, *Искусство формирования культурно-исторических традиций*, Ed. Univeristății din Transnistria, Tiraspol 2013, p.217-224, ISBN978-9975-4092-5-4,
3. Гранецкая Л., *Применение дидактических технологий в формировании исполнительской компетенции учителя музыки*, în materialele conferinței științifice internaționale *Теория и методика мистецької освіти*, ediția 14 (9) partea 1, Kiev 2013. p. 153-159, УДК378.6:37016:78.071.2,
4. [Zohar](#), D., [Marshall](#), I. N., *SQ: Connecting With Our Spiritual Intelligence*, Bloomsbury USA, 2000, 324 p.
5. Дана Зохар: «Пик переживания» на протяжении всей жизни, журнал Рекламные Идеи № 6, 2007, стр. 70-75
6. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1977. — 272 с.
7. Красильников И. М. *Педагогика цифровых искусств новое направление развития теории и практики художественного образования* "Проблемы современного образования", 2011, № 6 стр 111-123
8. Казанцева, Л.П., *Основы музыкального содержания*, Астрахань 2009, 368 стр.
9. Назайкинский, Е.В., *Логика музыкальной композиции*, Москва: Музыка, 1982,
10. Л.Оборин, *Горизонты недавнего прошлого*, в *Пианисты рассказывают*, Москва, Советский композитор, 1979, стр 104-123

## 1.7. Arta muzicală ca formă supremă de dezvoltare a inteligenței spirituale a personalității

Marina Cosumov,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Омун, пе Пământ, есте ун елемент viu, care coexistă organic cu alte elemente ale naturii. Ca și totul în jur, omul este materie, dar nu numai, omul mai este și spirit, factorul ce schimbăfundamental caracteristica acestuia, deosebindu-l de alte lucruri și ființe ale acestei lumi. În acest context, remarcăm astfel de dimensiuni, ca:

- prezența sufletului și a rațiunii, prezența conștiinței și a conștiinței de sine;
- tendința spre perfecționare continuă a ființei sale, a fizicului și psihicului său;
- simțul și necesitatea frumosului;
- capacitatea și necesitatea de a crea, de a se autodepăși prin creație etc.

Pe lângă *știință*, care-l ajută pe om la crearea unor condiții materiale de viață mai avansate, *arta* îl ajută să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund această viață, îi deschide noi orizonturi pentru suflet, îi ridică spiritul la înălțimi ce n-ar putea fi atinse poate niciodată în afara artei.

Relația „om-artă” plasează în prim-plan *funcția educativă* prin care arta – educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului.

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 [4, 82]. 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, 178].

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.

Noțiunea de educație prin/pentru artă este interpretată ca 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. 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.

Constatăm că, inteligența spirituală este determinată concomitent de diverși factori educativi de ordin intrinsec și extrinsec.

Aspectul extrinsec al inteligenței spirituale a personalității este condiționat de către o serie de factori externi, cum ar fi: familia, instituțiile religioase, sportive, cultural- artistice etc. Școala, drept unul din fundamentele societății umane, are o pondere decisivă în formarea personalității sub toate dimensiunile acestea.

Astfel, educația artistică presupune un demers metodic de integrare a individului într-un dispozitiv de influențe atât formale (școlare) prin intermediul unor discipline cu specific artistic (educație muzicală, plastică, coregrafică, literară etc.), cât și extracurriculare, prin valorificarea unor prilejuri speciale, ce se situează dincolo de școală, dar care, independent sau corelativ cu aceasta, sensibilizează ființa față de valorile artistice, potențează trăirile artistice, formînd, în ultimă instanță, pilonii inteligenței spirituale a personalității. Formarea/dezvoltarea acestea însă, este de neconceput în afara unei contactări permanente cu valorile artistice, școala reprezentînd în acest context, principalul factor educativ. Cel mai important este însă, faptul că formarea inteligenței spirituale a personalității depășește limitele școlii, desfășurându-se pe parcursul întregii vieți, în sensul că elevul, în perioada post-școlară își asumă efortul unei autoeducații spirituale, realizată într-un context de conținut, timp, spațiu, mijloace de receptare etc. mult mai largi și mai variate.

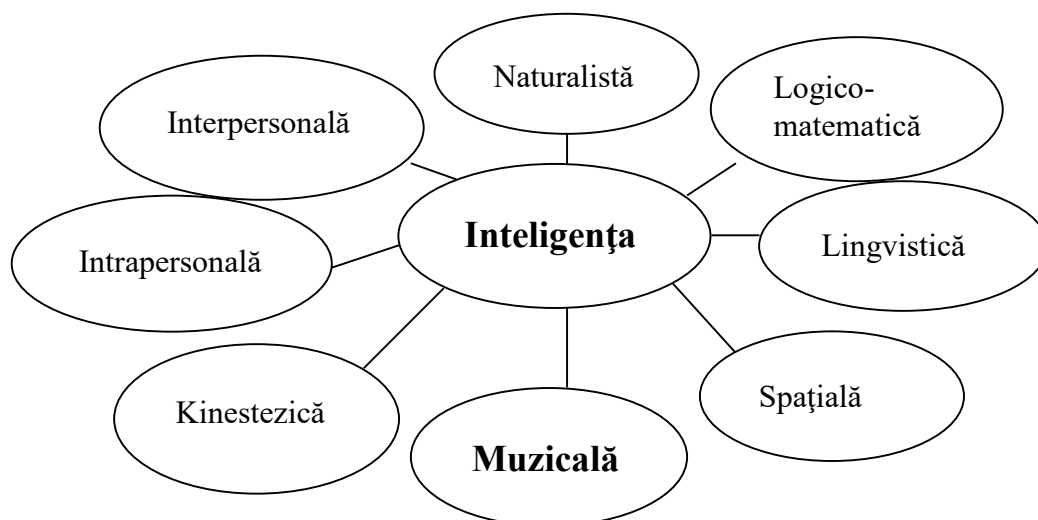
Bazându-se pe ideea extinderii prin diverse forme, mijloace a inițierii artistice a elevilor, profesorul va căuta să formeze acestora o percepție integră/unitară asupra valorilor artistice existente, direcția prioritară constituind-o – formarea motivațiilor intrinseci (lăuntrice) de dezvoltare a propriei inteligențe spirituale, de autocunoaștere a sine-lui/a lumii prin artă, iar în ultimă instanță formarea unei dependențe spirituale de contact permanent cu valorile artistice. În formarea unei inteligențe spirituale a personalității 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.

Din moment ce societatea este în continuă schimbare, generând solicitări noi față de educație, înseamnă că omul, la rîndul 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. Astfel, *educația muzicală/prin muzică*, ca formă supremă de educație morală, estetică, spirituală etc. se extinde în mod expres, peste ariile școlare, acordînd prioritate temei pe acasă la această disciplină, aceasta avînd valoare primordială în realizarea unei *educații 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.

Dezvoltarea competențelor de trăire prin muzică/percepere muzicală a elevilor implică participarea nemijlocită a unei serii de factori psihopedagogici specific muzicali. Prezența, profunzimea, intensitatea și frecvența trăirii muzicii în context extrașcolar, prin acțiune și cunoaștere independentă, antrenează o facultate fundamentală a culturii muzicale – *inteligenta muzical-artistica* (IMA).

DEX-ul atestă noțiunii de inteligență- facultatea de a înțelege (ușor și bine); de a cunoaște; deșteptăciune. Astfel, inteligență, fiind considerată persoana care posedă o pregătire culturală temeinică.





H.Gardner constată că inteligența este considerată ca fiind capacitatea de a rezolva probleme sau sarcini aplicative, prin folosirea unui set de valori diferite după domenii, după formarea culturală a individului, după valorile sale biologice, psihologice, spirituale, sociale ale cadrului de acțiune și manifestare (A.C.Brualdi, 1996).

De aici, inteligența muzicală fiind caracterizată prin „abilitatea de a recunoaște și a compune ritmuri și tonalități, melodii și rime, a cânta, a memora și a reproduce combinații de sunete, a interpreta vocal, a diferenția valori acustice, a compune, a aprecia și a valoriza combinațiile muzicale, a crea, a identifica cu sensibilitate valori ale sunetelor, a asocia sunete, a aprecia expresivitatea muzicală, a valoriza muzical trăirile...”:

Dicționarul de psihologie atestă însușiri ale acestuia, printre care (ceea ce prezintă interes pentru noi) – inteligența nu numai rezolvă probleme, dar și pune probleme. Profesorul I. Gagim definește în studiile sale – inteligența muzicală ca o „facultate distinctă a omului de a sesiza esențialul în lumea muzicii, de a deosebi adevărul muzical de neadevăr, valoarea de nonvaloare...”.

În domeniul învățământului muzical, persoana care posedă o IMA, este capabilă prin relația stabilită între „**Sine ↔ Muzică**”, să-și fortifice continuu cultura spirituală prin prisma unui înalt nivel al culturii muzicale.

Astfel IMA, fiind recunoscută ca un element fundamental al culturii muzical-artistice, pe care o adoptăm „un ansamblu integrat de competențe muzicale, exersate și transferate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând și reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea scopului final al educației muzicale”, nu poate fi concepută în afara unui sistem muzical-educativ extrașcolar, a cărui integritate este realizată prin temele pe acasă la educația muzicală.

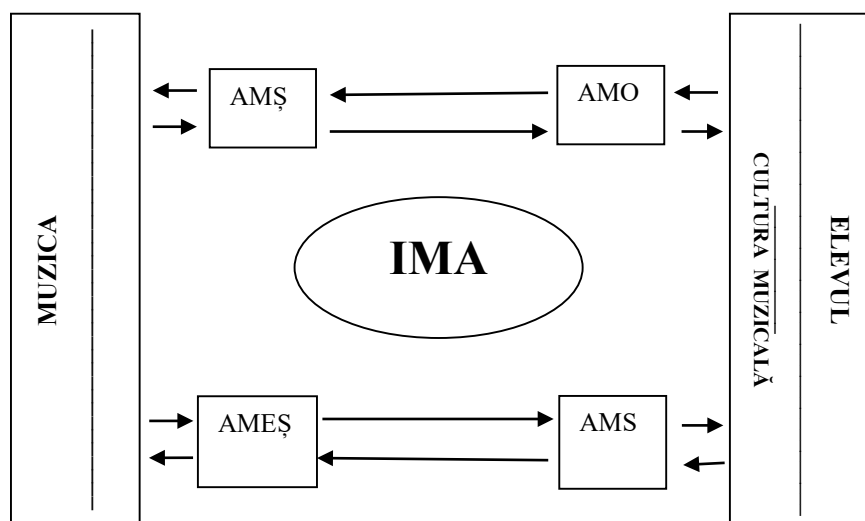
Formarea/dezvoltarea inteligenței muzical-artistice a elevilor, ca obiective ale aspectului instructiv-educativ al temelor pe acasă la educația muzicală, rezultă din orientarea funcțională a acestora la nivel *cognitiv, estetic și social-educativ*. *Funcția cognitivă* a temelor pe acasă la educația muzicală se realizează prin intermediul imaginilor sonore concret-senzoriale, receptate în mod individual și trăite la nivel psihic de către elevi. *Funcția estetică* rezultă din valoarea și conținutul creațiilor muzicale ce alcătuiesc materia temelor pe acasă. *Funcția social-educativă* a temelor pe acasă la educația muzicală îi stipulează un anumit conținut, în ceea ce privește valorificarea mesajelor sonore și a formelor de prezentare/receptare estetică a lor. În procesul de asimilare a muzicii, în condiții extrașcolare, se formează *atitudinile*, care constituie rolul educativ de prim ordin al temelor pe acasă și, totodată, factorul operațional indispensabil în manifestarea inteligenței muzical-artistice a elevilor. Iată de ce condiția primordială în dezvoltarea inteligenței muzical-artistice constă în prezența unor astfel de componente cum sunt cele *comportamentale, motivaționale, cognitive și operaționale (toate având la bază factorul atitudinal)*. De aici și multitudinea caracterelor inteligenței muzical-artistice 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.

Componentele date ale IMA se consideră de bază, care, fiind formate/dezvoltate, vor permite și vor facilita dezvoltarea unui gust estetic-muzical elevat și o cultură muzicală înaltă a elevilor. Caracterul semnificativ al IMA conferă sens modului/nivelului de integrare a elevului în condițiile mediului muzical extrașcolar prin inițiativa proprie a acestuia. Dacă în cadrul activităților muzicale școlare avem prezenți o serie de factori cu rolul de monitorizare/dirijare a implicării elevului în diverse activități muzicale (profesorul, colegii, caracterul atractiv/pasional al activităților muzicale etc.), în condițiile extrașcolare– acești factori lipsesc, favorizând trecerea în prim plan a dorinței, gustului muzical, a autoinițierii acestuia în multitudinea existentă de activități muzicale extrașcolare.

IMA – trasează acele căi de adaptare/încadrare a competențelor muzicale formate spre contextele noi, atenuând decalajul creat între muzica prezentă la lecția de educație muzicală și

muzica prezentă în afara școlii. Dezvoltarea acesteia constituind direcția primordială a sistemului de învățământ muzical, prin intermediul căreia elevul este pregătit treptat, sistematic către o „deschidere spirituală” de contact muzical permanent, reprezentat schematic în figura de mai jos:



Reieșind din cele arătate mai sus, deducem importanța și valoarea IMA ca element definitoriu al climatului ce se constituie din totalitatea factorilor muzical-educativi ai sistemului de învățământ muzical-general. Acesta din urmă, fiind creat din circuitul AMS (activităților muzicale școlare) raportate AMO (atitudinilor muzicale obiectivate) vizavi de AMEȘ (activitățile muzicale extrașcolare) declanșatoare de AMS (atitudini muzicale subiectivate).

IMA se raportează nivelului de dezvoltare al competențelor muzicale, vizînd prezența:

- gustului estetic-muzical;
- dorinței de contactare 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.

Influența continuă a muzicii însă 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. Tema pe acasă la educația muzicală ca formă de activitate muzicală extrașcolară constituie în acest sens – factorul de mijlocire și de interacțiune a tuturor componentelor inteligențiale prezente aici – IMA: contextuală, academică și experiențială:

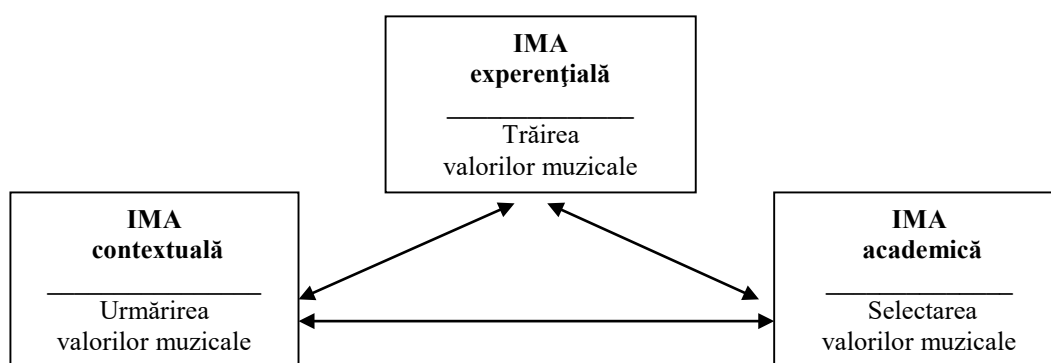


Figura 3.

IMA 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 individuală.

Elevul, asimilînd selectiv influențele sonore ale mediului – diversifică, percepe și trăiește valorile muzicale în funcție de nivelul competențelor muzicale proprii, adică în funcție de IMA 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 IMA experiențială, aceasta din urmă fiind direct proporțională și reflectînd nivel/gradul de dezvoltare al culturii muzical-artistice.

Principalul factor de influență al temelor pe acasă la educația muzicală asupra întregii culturi muzicale a elevului îl constituie procesul de mijlocire și de interacțiune a tuturor aspectelor ce țin de IMA – contextuală, academică și experiențială.

Dacă în condițiile școlare, rolul principal în formarea/dezvoltarea IMA, ca element determinant al culturii muzicale, revine întregului sistem pedagogic (profesor, curriculum disciplinar, materiale didactice/intuitive etc.), atunci în condițiile extrașcolare, acest rol îl au ansamblul de procese psihice ale elevului (motivație, interes, senzație, emoție, imaginație, memorie, gândire), acestea valorificînd în prim-plan *atitudinea muzical-artistică* a elevului.

Atitudinea muzicală, manifestată prin întreaga activitate muzicală extrașcolară a elevului, este direct proporțională cu nivelul inteligențial al acestuia, IMA constituind facultatea psihologică superioară ce monitorizează întreaga activitate muzicală a elevului.

## **Bibliografie**

1. Bergson H. Imaginația creatoare. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994. 159 p.
2. Birzea C. Arta și știința educației. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 220 p.
3. Constantin-Dulcan D. Inteligența materiei. București: Teora, 1992. 143 p.
4. Dicu A. Conștiință și comportament. Oradea: Facla, 1999. 149 p.
5. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
6. Panico V. Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și
7. autoînvățare permanentă în: „Concepte și strategii de dezvoltare a învățămîntului
8. contemporan”. Chișinău: Civitas, 2004. 265 p.
9. Тараканова Н.Э. Диагностика и развитие мотивационной сферы личности детей в условиях системы дополнительного образования.// Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее. Материалы 9 Научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2010. с.254-258.

## **1.8. Conceptul de hermeneutica în educația muzicală**

Margarita TETELEA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

### **Introducere**

Problema hermeneuticii muzicale, ca și orice problemă, a fost abordată începînd cu secolul XIX, în contextul diverselor sisteme. Abordarea în cauză este originală și se realizează în funcție de domeniul pe care-l reprezintă – hermeneutica în contextul educației muzicale. În studiul de față ne propunem să tratăm conceptul de hermeneutică muzicală în contextul stabilirii și evoluției sistemului modern european de educație muzicală.

Pe de o parte la stabilirea acestui sistem, apariția și dezvoltarea căruia pornește din Germania începutului sec. XX, stau ideile muzicologului și pedagogului Herman Kretzschmar. Pe de altă parte tot Herman Kretzschmar este autorul conceptului de hermeneutică muzicală, care s-a format în estetica germană tot la începutul secolului XX.

Hermeneutica muzicală, în virtutea importanței sale pentru întreaga artă muzicală, trebuie privită astăzi și din perspectiva abordării ei științifico-metodice în sistemul educațional modern.

Și dacă fondatorul sistemului de educație muzicală modernă este considerat Herman Kretzschmar, care a fost numit „primul pioner proceptor muzical germanecae” și care a cuprins cu o competență excepțională întreg orizontul științific, artistic și practic al educației muzicale de la începutul secolului XX, atunci ca urmași ai ideilor sale îi putem numi pe Leo Kestenberg (Germania), Boris Asafiev (Rusia), George Breazul (România), Zoltan Kodaly (Ungaria) și această succesiune de personalități notorii în domeniul artei și educației muzicale europene poate fi prelungită cu numele compozitorului și pedagogului rus sovietic Dmitrii Kabalevskii. Pe lângă faptul că Dmitrii Kabalevskii a fost autorul unui nou concept de educație muzicală, pe care a realizat-o în decurs de cca 30 de ani, Domnia sa a mai deținut în decurs de 16 ani și postul de președinte de onoare al ISME (Societatea Internațională de Educație Muzicală). La rândul său fondatorul ISME în 1953 a fost muzicologul și pedagogul german Leo Kestenberg, discipolul și colegul lui Herman Kretzschmar la Conservatorul din Leipzig.

În acest context, printr-o abordare comparată, ne-am propus să cercetăm nu numai premisele stabilirii sistemului de educație muzicală modernă, dar și a ideilor ce au stat la bazele fondării acestui sistem. Cercetările efectuate ne permit să desprindem mai multe concepte printre care și cel de hermeneutică muzicală, care determină atât ideile muzical-pedagogice și estetice ale lui Herman Kretzschmar la începutul secolului XX, cât și ale lui Dmitrii Kabalevskii la sfârșitul secolului XX, ambii supranumiți titani ai domeniului muzical-pedagogic european.

### **Conceptul de hermeneutică în educația muzicală.**

Importanța și rolul educativ al muzicii se urmărește odată cu teoria morală și educativă a *ethosului* vechilor greci, apoi în scrierile bisericesti medievale *moralitos artis musical*, în *teoria afectelor* esteticii muzicale a sec. XVIII.

Dacă e să vorbim despre inflexiunile asupra educației muzicale a sfârșitului secolului XIX, apoi cel mai ilustru autor ale lor este Hermann Kretzschmar. Muzicologul, dirijorul, savantul și pedagogul german a cercetat, descoperit și fundamentat condițiile realizării unei educații muzicale în baza frumosului muzical și a conceput ideea unei hermeneutici muzicale. Bazele științifice ale hermeneuticii muzicale Kretzschmar le stabilește în studiile sale, unde explică: „Hermeneutica muzicală este un fel de estetică muzicală aplicată, care tinde să stabilească (într-o operă de artă muzicală) sensul și conținutul de idei cuprinse în forme, să caute sub carne sufletul, să dovedească în fiecare fragment al unei opere de artă sâmburul de gândire, să bănuiască și să interpreteze întregul din cea mai clară cunoaștere a celor mai mărunte amănunte folosind toate mijloacele ajutoare, ținând la îndemână pregătirea specială, cultura generală și darurile personale”<sup>43</sup>.

Intențiile de înțelegere și explicație a conceptului său de hermeneutică se descoperă în fundamentarea lor teoretică, și în aplicarea practică în vasta sa activitate de educație muzicală a poporului. Conform conceptului de hermeneutică a lui Hermann Kretzschmar, ascultătorul caută să explice, să distingă rațional și să exprime în termeni aleși, poetici conținutul de mișcări sufletești, de idei și imagini, cuprins în lucrarea muzicală. Prin conceptul de hermeneutică muzicală Kretzschmar mai urmărește realizarea ideilor muzicale ale subiectivismului romantic prin trăirea individuală, personală, cât mai proprie și mai intensă a demersului muzical, excluzând din acest act tehnica muzicală și afirmând cât mai proaspăt și mai real viața muzicală.

Astfel Kretzschmar concepe ideile hermeneuticii muzicale, stabilind bazele ei teoretice și științifice în două studii ale sale publicate în 1902 și 1905, denumite de el „îndemnuri” și care au fost rezultatul îndelungatelor sale studii și experiențe practice de educație muzicală. Documentele asupra vieții și activității lui Kretzschmar dovedesc faptul că, prin personalitatea sa a impus hotărâtor o organizare a vieții muzicale germane de la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX și preocupările sale asupra rolului educativ al muzicii au adus la crearea sistemului modern de educație muzicală.

Fiind un ilustru dirijor de cor și de orchestră, având o formațiune muzicologică și filologică temeinică, apoi deținând posturi solide de profesor și conducător în diverse instituții superioare din

<sup>43</sup>George Breazul. Hermann Kretzschmar și educația muzicală. // Pagini din Istoria muzicii Românești. Vol. VI. Ediție îngrijită și prefăcută de Vasile Vasile. Editura muzicală, 2003, p. 238.

Rostoch, Leipzig, Berlin, Kretzschmar totdeauna a simțit nevoia de a „tălmăci, de a comenta și explica textul muzical al operelor muzicale ce interpreta sau discuta”<sup>44</sup>. În consecința acestor frământări ample și îndrumări muzicale, Kretzschmar alcătuiește așa numitele „Führer”, care reprezintă niște ghiduri muzicale, ce înlocuiau sau completau programele concertelor pe care el le dirija. Mai târziu apar trei volume impunătoare „Führer durh den konzertsall” (călăuză prin sala de concert), conținutul cărora prezenta analiza și explicarea muzicii pentru înțelegerea simplului ascultător a „simfoniilor, suitelor, pasiunilor, meselor, imnurilor, psalmilor, motetelor, cantatelor, oratoriilor și lucrărilor profane pentru cor ale întregii literaturi muzicale a lumii”<sup>45</sup>. George Breazu numește această activitate amplă a marelui pedagog-muzician „încurajare a hermeneuticii muzicale...și încheiere teoretică a îndelungatelor studii și experiențe practice de educație muzicală”<sup>46</sup>. Deși Kretzschmar afirma scopul acestor volume în mod categoric ca o contribuție, în primul rând, la educația muzicală a poporului său, totuși ele au servit mult timp ca „cele mai sigure izvoare pentru istoria genurilor muzicale”, dar și pentru dezvoltarea de mai apoi a științei despre hermeneutica muzicală.

Așadar, la începutul secolului XX hermeneutica muzicală își obține statutul de domeniu specific și independent al esteticii și filozofiei. Ca *urmaș* ai acestui domeniu poate fi numit Arnold Schering (muzicolog german, profesor la Conservatorul din Leipzig).

Importanța unei astfel de tălmăcirii a muzicii se desprinde și din creația lui Tomas Mann, care în romanul său „Doctor Faustus” prin intermediul eroului Vendel Kretzschmar determină sensul muzicii de pe pozițiile hermeneuticii: „Kretzschmar... a cântat impecabil, uneori intervenind în interpretare pentru a relata conținutul imagistic al sonatei”<sup>47</sup> în special a descris episodul interpretării sonatei nr. 32 op.111 a lui Beethoven.

Tot la începutul secolului XX își editează cărțile sale Romen Rolan, inflexiunile muzicologice ale căruia sunt adresate către ascultătorul meloman și nu cel profesionist. Ideile hermeneuticii muzicale își continuă dezvoltarea sa în muzicologia contemporană prin așa savanți ca Carl Dahlhaus (Germania) („Beitrage zur musicalischen hermeneutik”), Moris Bonfeld (Rusia), („Музыкальная герменевтика и проблема понимания музыки”), Diana Moș, (România), („Introducere în hermeneutica discursului muzical”).

Astfel, în preocupările sale științifice asupra muzicii și al rolului ei educativ Hermann Kretzschmar ajunge la deținerea rolului hotărâtor în organizarea vieții muzicale germane de la începutul secolului XX. Ideile sale estetico-muzicale, fiind apreciate în lumea științifică și titlul său de „profesor ordinarius” de știință a muzicii la Universitatea din Berlin, apoi cele mai înalte posturi de răspundere ale artei și științei muzicale (directorul muzical (Generalmusikdirektor) la Universitatea din Rostock, profesor la Universitatea și Conservatorul din Leipzig, Director al Institutului academic de muzică bisericească) l-au determinat până la urmă ca cel mai frecvent reprezentant al educației muzicale germane de la începutul secolului XX.

Așadar, Hermann Kretzschmar stabilește și definește principiile sistemului modern de educație muzicală, fundamentând o nouă direcție în dezvoltarea spirituală a secolului XX. Întreaga sa activitate artistică, științifică și pedagogică este ghidată de credința neșrămutată în valoarea etică a muzicii și în rolul ei pentru transformarea și înobilarea omului.

În acest sens tendințele sale de înțelegere, explicație și tălmăcire hermeneutică a muzicii se pot verifica în fundamentarea teoretică și aplicarea practică, astfel a rolului muzicii în școală: „Soarta muzicii germane se hotărăște în școala germană”. Această proclamație a lui Kretzschmar a introdus un flux de înnoire, a trezit interesul multor personalități marcante în cultura muzicală și a determinat calea reformelor radicale, care s-au realizat mai apoi în învățământul muzical din școlile germane și a celor din țările europene (mai ales e remarcabilă aici reforma învățământului muzical românesc a lui George Breazu, care a realizat-o în mare măsură după ideile muzical-pedagogice

<sup>44</sup>Ibidem, pag.239.

<sup>45</sup>Ibidem, pag. 239.

<sup>46</sup>Ibidem, pag. 239.

<sup>47</sup>Томас Манн. Доктор Фаустус. Москва, Художественная литература, 1975, pag. 82.

germane de la începutul secolului XX și care a fost înalt apreciată la Primul Congres Mondial de Educație Muzicală de la Praga din 1936, care a fost realizat tot de Leo Kestenberg).

Fiind atât inițiatorul reformelor de atunci, cât și colaboratorul autorităților școlare, Hermann Kretzschmar contribuie esențial la stabilirea unui sistem integrat de educație muzicală atât la nivel de structură, cât și la nivel de conținut. Astfel pornește mai întâi de la fixarea scopului învățământului muzical potrivit idealului cultural al poporului german. În memorandumul său din 1900 pe care el îl înaintază autorităților în numele „Societății generale de muzică germană” el declară că „viitorul muzicii germane și siguranța rezervelor ei depind de învățământul muzical din școlile publice”<sup>48</sup>. Ideile sale din acest memorandum țin și de proclamarea muzicii în școală ca obiect de artă și nu ca o disciplină tehnică și ca o dexteritate realizată de „maestri”.

În acest context, fiind director al „Institutului academic de muzică bisericească”, organizează aici pentru prima dată pregătirea profesorilor de muzică, fixând ca și în școli programele și conținuturile învățământului muzical. Din intenția lui Kretzschmar se înființează examenul de capacitate la muzică, se introduce studiul muzicii la toate nivelele învățământului preuniversitar, toți școlarii urmând să aibă acces la studiul muzicii. Prin aceste reforme, care au învăluit întregul învățământ muzical german, pornind de la școlari și încheind cu pregătirea profesorului de muzică, (care obțin egal tratament cu ceilalți profesori), Kretzschmar a valorificat din nou ideea antică a lui Platon despre rolul educativ al muzicii.

Prin personalitatea lui Hermann Kretzschmar și prin competența sa excepțională putem conchide faptul că la începutul secolului XX în Germania are loc stabilirea ideilor unui nou sistem de educație muzicală modernă.

Un nou avânt în dezvoltarea conceptului de educație muzicală Europeană, proclamat de H.Kretzschmar și realizat de către alți mari pedagogi-muzicieni europeni, este legat de personalitatea lui Dmitrii Kabalevskii.

Compozitor și muzicolog rus sovietic, care a activat în a II-a jumătate a secolului XX, Dmitrii Kabalevskii, în activitatea sa de creație nu a putut rămâne indiferent față de rolul și impactul muzicii asupra dezvoltării personalității copilului. Chiar și creația sa componistică în mare măsură le-a dedicată copiilor și tineretului, iar creația sa muzical-pedagogică, la o anumită perioadă a vieții sale, a fost axată pe elaborarea unui nou program de educație muzicală în mase.

Luând ca bază ideile lui Boris Asafiev, care la rândul său și le-a creat în baza sistemului muzical-pedagogic german al începutului secolului XX, Dmitrii Kabalevskii în noua sa Programă la Muzică propune ca idei fundamentale ideile proclamate în domeniul educației muzicale europene la începutul secolului XX.

### **Bibliografie**

1. Breazu, G., (2003), *Hermann Kretzschmar și educația muzicală*. // Pagini din Istoria muzicii Românești. Vol. VI. Ediție îngrijită și prefăcută de Vasile Vasile. Editura muzicală.
2. Druță, F., (1990), *Dialectică și hermeneutică*. Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
3. Moș, D., (2002), *Introducerea în hermeneutica discursului muzical*, Revista „Muzica”, nr. 2.
4. Ricoeur, P., (1995), *Eseuri de hermeneutică*. Humanitas, București.
5. Șleiermacher, F., (2001), *Hermeneutica*. Polirom, Iași.
6. Бонфельд, М., (2011), *Музыкальная герменевтика и проблема понимания музыки*, в „Harmony”Международный музыкально-культурологический журнал, №10.
7. Брайнин Б.В., Нойман Р., (2007), *Музыкально-педагогическое образование в современной Германии и Болонский процесс*, „Музыка в школе” Научно-методический журнал, № 3.
8. Гуренко, Е.Г., (1982), *Проблемы художественной интерпретации*. Новосибирск.
9. Манн, Т., (1975), *Доктор Фаустус*. Москва, Художественная литература, 1975.

---

<sup>48</sup>Ibidem, pag. 243.

## CAPITOLUL II. METODOLOGII SPECIFICE DE EDUCAȚIE ARTISTICĂ / MUZICALĂ

### 2.1. Elemente de semantică muzicală în învățământul artistic

Ion GAGIM,  
profesor universitar, doctor habilitat

Una din problemele centrale în muzică (respectiv, în instruirea muzicală) este înțelegerea muzicii, a conținutului pe carea îl exprimă, a mesajului pe care ni-l sugerează. Limbajul artei sonore este unul ezoteric, plin de sensuri ascunse care necesită descifrare, iar, prin aceasta, presupune diverse tălmăciri. ”Ce exprimă muzica?” este întrebarea fundamentală în această artă. Din acest motiv, semantica muzicii este o disciplină muzicologică importantă în formarea muzicienilor de orice nivel, dar și a iubitorilor de muzică dornici să pătrundă în tainele acestei arte. Autorul expune problema sub aspect științific, dar și cu orientare aplicativă în scopul utilizării materialului în procesul de studii din instituțiile de învățământ artistic și, sub formă adaptată, în învățământul general. În textul ce urmează problema este tratată din perspectiva complexității ei, a caracteristicilor și aspectelor pe care se manifestă conținutul muzicii prin expunerea diverselor tipuri de semantism și a diverselor planuri semantice ale muzicii în funcție de diferiți factori. Totodată, sunt expuse date și noțiuni pe subiectul în discuție aplicabile în lucrul curent la diferite discipline muzicale din instituțiile respective.

Muzica este o lume a sensurilor, ca și oricare altă artă.<sup>49</sup> Dar sensurile pe care le emană muzica sunt de o complexitate aparte în raport cu imaginile (mesajele) exprimate de limbajul altor arte, mult mai vizibil-”palpabile” și inteligibile decât cele exprimate de muzică. Limbajul muzicii este considerat ca cel mai tainic, mai ezoteric, mai ”indescifrabil” din limbajele spirituale cunoscute de om. Un limbaj ezoteric înseamnă un limbaj plin de sensuri ascunse. ”Ce exprimă muzică?” este, astfel, fundamentala întrebare-enigmă în această artă în jurul căreia se duc discuții interminabile.

De aceea când vorbim de **conținutul muzicii** – adică de ceea ce constituie **obiectul de studiu al semanticii muzicale** – trebuie să înțelegem că intrăm în cea mai importantă, dar și cea mai complicată și controversată problemă a științei despre muzică. Or aici este vorba despre ceea ce **înțelegem** din ceea ce ne vorbesc sunetele muzicii și dacă în general în cazul dat este vorba de o ”înțelegere” în sensul cunoscut al cuvântului. ”A înțelege” înseamnă ”a-ți fi clar”. Care este ”claritatea” (ca mesaj, ca sens inteligibil) unei piese instrumentale (de exemplu, a renumitului *Adagio* al lui T. Albinoni), unei sonate (de exemplu, a Sonatei nr. 18 a lui L.v. Beethoven), unei simfonii (de exemplu, a Simfoniei nr. 3 a lui J. Brahms), dar chiar a arhicunoscutei și îndrăgitei, de la mic la mare, *Für Elise* de același L.v. Beethoven?<sup>50</sup>

”Sonată, ce vrei de la mine? Ce legătură ai cu noi, neclară muzică instrumentală?”, întreba, retoric, Fontanello, ca o parafrază la aria lui J.-B. Lully ”Dragoste, ce vrei de la mine?”.<sup>51</sup> Aici s-ar sugera ideea că răspunsul la întrebarea ”ce este muzica?” ar fi echivalent cu răspunsul la întrebarea ”ce este dragostea?” – întrebare la care este greu de dat un răspuns sau chiar la care nu se poate da un răspuns, ea rămânând doar sub forma unei perpetue reflecții. Pe același plan al ”înțelegerii-neînțelegerii / clarității-neclarității” mesajului exprimat de muzică pianistul Artur Rubinstein mărturisește: ”Muzica lui A. Schönberg te cutremură prin potențialul ei emoțional, cu toate că termenul ”înțeleg” este de neatribuit muzicii sale, deoarece aici nimic nu este de înțeles”.<sup>52</sup>

Pe marginea aceluiași subiect, neurologul Oliver Sacks (într-o lucrare dedicată relației ascunse dintre muzică și creier), întreabă, și, totodată, răspunde: ”Dar de ce e necesar să căutăm neîncetat

<sup>49</sup>A se vedea, de exemplu: George Bălan. *Sensurile muzicii: compozitor, interpret, ascultător*. București. 1965.

<sup>50</sup> Am luat la întâmplare câteva exemple din lista infinită de creații ale muzicii universale.

<sup>51</sup> Кудряшов А.Ю. *Теория музыкального содержания*, 2-е изд. Санкт-Петербург, 2010, с.154.

<sup>52</sup>Citat după: Старчеус М. *Новая жизнь жанровой традиции*. В: Мотивирующая сфера психики. Вып. 6. Москва, 1987, с. 47.

sensuri sau interpretări? Nu e un lucru evident că orice artă are nevoie de așa ceva, iar muzica, probabil, cu atât mai puțin – deoarece, deși cel mai puternic legată de emoții, este complet abstractă; nu are nici o putere de reprezentare formală. Putem merge la teatru ca să auzim despre gelozie, trădare, răzbunare, iubire – dar muzica, muzica instrumentală, nu ne poate spune nimic despre toate acestea. Muzica poate fi de o perfecțiune superbă, formală, aproape matematică sau poate exprima o tandrețe sfâșietoare, intensitate, frumusețe. Dar *nu are nevoie* de un ”înțeles” anume. Ne putem aminti muzica, o putem aduce la viață prin imaginația noastră pur și simplu pentru că ea ne place – e un motiv suficient. Sau poate nu există nici un motiv...”<sup>53</sup>

Același răspuns, dar în mod vehement, îl formulează Susan Sontag cu referire la problema ”interpretării” semantice / hermeneutice a operelor de artă în contextul înaintării tot mai ”agresive” a factorului rațional pe planul conștiinței omului modern, ”dizolvând”, prin aceasta, sensibilitatea umană. „Referindu-se la contemporaneitate, Susan Sontag vorbește despre „agresivitatea interpretării”, evidentă, de pildă, în cazul receptării operei de artă. Interpretarea este „răzbunarea intelectului asupra artei, ea „otrăvește sensibilitățile”, „sărăcește” și „golește” lumea, este doar un „compliment pe care mediocritatea i-l face geniului”. Arta de astăzi ar trebui să fugă de „aroganța interpretării”, eliberându-se totodată de teroarea „conținutului” în profitul unei reabilitări a acuității senzoriale.”<sup>54</sup>

Cu toate acestea, există multiple, diverse, dar și controversate opinii ale diferitor personalități remarcabile din domeniul muzicii / artei / gândirii filosofice cu privire la întrebarea ”ce exprimă muzica”? Iată care ar fi unele **teorii ale conținutului muzicii**.<sup>55</sup>

- *Muzica – expresie a sentimentelor și emoțiilor umane.* (Fr. Bouterwek : „Muzica redă lumea emoțiilor fără cunoașterea lumii exterioare”; C.M. Veber, F. Chopin, R. Wagner: „Muzica, chiar în expresiile sale extreme, rămâne a fi doar sentimente”);
- *Muzica – expresie a senzațiilor.* (Im. Kant: „Muzica vorbește doar în limbajul senzațiilor, de aceea, în comparație cu poezia, nu oferă nimic rațiunii”; ”Efectul produs de muzică este similar cu efectul unei batiste parfumate”)<sup>56</sup>.
- *Muzica – expresie a profunzimilor tainice ale sufletului.* (F.G. Lorca: „Muzica în sine este patimă și taină. Cuvintele vorbesc despre omenesc. Muzica însă exprimă ceea ce nimeni nu știe, nu poate să explice, dar care într-o măsură mai mică sau mai mare există în fiecare”).
- *Muzica – expresie a inconștientului.* (G. Heigaus: „Totul ce este insolubil, inefabil, inilustrabil, ce perpetuu viețuiește în sufletul omului, totul ce este inconștient – aceasta este împărăția muzicii. Aici se află izvoarele ei”).
- *Muzica - expresie a Absolutului, a planului Dumnezeiesc / Divin.* (R. Steiner: „Muzica reproduce forțele ideale care se ascund în spatele lumii reale”; A. Skreabin, Fr. Fischer: „Chiar și o muzică de dans este religioasă”).
- *Muzica – expresie a esenței Existenței.* (A. Schopenhauer: „Muzica în toate cazurile redă chintesența vieții; alte arte vorbesc despre umbre, muzica – despre esențe”; V. Medușevsky: „Conținutul profund al muzicii sunt veșnicele mistere ale existenței și ale sufletului omenesc”; Gh. Sviridov: „Cuvântul poartă în sine Gândul despre lume, muzica însă – Sufletul acestei lumi”).
- *Muzica - expresie a planului pozitiv, a armoniei, înțelepciunii și iubirii.* (G. Enescu: „A cânta înseamnă a iubi”; R. Wagner: „Muzica este, prin excelență, o artă a iubirii”).
- *Muzica – o lume specifică, suficientă sieși* (L. Tolstoi: „Muzica, dacă e muzică, are a spune ceea ce poate fi exprimat doar prin muzică”; I. Stravinsky: „Muzica se exprimă pe sine”; L.

<sup>53</sup>Sacks Oliver. *Muzicofilia. Povestiri despre muzică și creier.* București, Humanitas, 2009, p. 49-50.

<sup>54</sup>Susan Sontag. *Împotriva interpretării.* Editura Univers, București, 2000. (Citat după: Bejan Petru. *Hermeneutica prejudecăților.* Iași, Ed. Fundației AXIS, 2004, p. 53).

<sup>55</sup>Expus după: Казанцева Л.П. *Основы теории музыкального содержания.* Астрахань, 2009.

<sup>56</sup>A se vedea, la fel: Ion Gagim. *Kant și muzica..* În: Ion Gagim. *Muzică și filosofie.* Chișinău, Editura Știința, 2010, p. 98-109.



Sabaneev: „Muzica este o lume ermetică din care intervenția în lumea logicii se face doar pe cale violentă și artificială”).

- *Muzica – sonoritate estetizată.* (B. Asafiev: „Obiectul muzicii este autoredarea procesului audierii ei (a audierii complexelor sonore în corelațiile lor); muzica este ceea ce se ascultă și se aude”).
- *Muzica este totul ce răsună.* (J. Cage: „Muzica este sunet, este sunetele care se aud în jurul nostru, indiferent dacă ne aflăm în sala de concert sau în afara ei”; L. Berio: „Muzica este totul ce se ascultă cu intenția de a auzi muzică”).

Ne sunt cunoscute și opiniile unor compozitori autohtoni cu privire la problema conținutului muzicii, cel puțin a muzicii pe care o compun ei înșiși. Iată ce spune Gheorghe Mustea, de exemplu: „Dacă e să ne referim la cele două tipuri de muzică despre care se scrie în teoria și istoria muzicii – ”muzica cu program” și ”muzica fără program” – eu aș zice că muzică fără program nu există. Eu cred că toate creațiile au un program, dar el nu este, pur și simplu, declarat de compozitor. Eu pornesc întotdeauna de la o idee, ca să zic așa, îmi construiesc în minte o anumită ”povestire”, îmi formulez anumite teze. Și apoi începe să vină ”materialul”. După aceasta lucrul merge repede și ușor”.<sup>57</sup>

Diversele discuții, opinii și teorii pe subiectul conținutului muzicii sunt bune, desigur, căci ele, oricât de contrastante și contradictorii s-ar afla una în raport cu alta, au dreptul la existență. Ele nu fac altceva decât să exprime diverse aspecte ale problemei despre ”ce ne sugerează sunetele muzicii”. Or percepția muzicii este în mod esențial determinată de factorul subiectiv: fiecare persoană ”aude” și ”înțelege” în felul său sunetele care-i ating imaginația.<sup>58</sup> Un singur sunet muzical poate declanșa miriade de sensuri în conștiințele noastre.

De aici, apare întrebarea: **care este misiunea învățământului muzical** în această situație destul de complicată pe problema în discuție în scopul aducerii unei anumite clarități? Or tânărul învățăcel în materie de muzică trebuie să fie condus metodic și accesibil pe o cale ”concretă”. Bineînțeles, înaintând treptat în cunoașterea muzicii pe multiplele ei aspecte, fiecare își va forma cu timpul viziunea sa. Dar la etapa inițială elevul trebuie să însușească un anumit ansamblu de cunoștințe ”de start”. În acest scop, expunem în continuare un șir de date și noțiuni care, însușite de elevi (sub îndrumarea profesorilor), ar putea fi aplicate la disciplinele de specialitate (instrument, canto, literatura muzicală, teoria muzicii ș.a.) în procesul de studiu al unei sau altei piese muzicale.<sup>59</sup>

Muzica n-a apărut întâmplător în viața omului, dar din necesitatea firească de a exprima ceea ce se întâmplă în om și cu omul în această viață. Și dacă se afirmă că muzica redă viața omului, atunci trebuie să specificăm că ea redă nu atât viața lui exterioară cât, în special, viața interioară. Întreaga varietate de gânduri, sentimente, trăiri, dispoziții, stări sufletești, care apar în diferite situații de viață, sunt în puterea de exprimare a muzicii. Deaceia, dacă ar trebui să dăm un răspuns la întrebarea ce redă, totuși, muzica, care este mesajul pe care ni-l comunică, adică, ce constituie **conținutul** ei, atunci ar trebui să spunem că acest conținut nu este altceva decât exprimarea gândurilor, sentimentelor, trăirilor etc., apărute în diferite situații de viață și pe care muzica le redă cu cea mai mare exactitate grație limbajului ei specific.

Fiecare creație muzicală, printr-o îmbinare iscusită a sunetelor din care este compusă, redă un aspect sau altul al vieții omului, al trăirilor lui interioare. Și ea face acest lucru într-un mod specific

<sup>57</sup> Ion Gagim. *Fenomenul muzical Gheorghe Mustea*. Chișinău, Editura Știința, 2015, p. 65. A se vedea, la fel, lucrarea muzicologică a compozitorului Tudor Chiriac *Semantica muzicii*. (Iași 2001).

<sup>58</sup> A se vedea: Ion Gagim. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Editura Timpul, 2003, p. 162-176.

<sup>59</sup> Deoarece textul în cauză este elaborat pentru a fi prezentat la Conferința Științifică Internațională intitulată „Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan”, el poartă, pe lângă aspectul științific, și un caracter didactic-aplicativ, fiind adresat, în acest sens, cadrelor didactice din instituțiile de învățământ muzical și din învățământul general.

– prin intermediul a ceea ce se numește **imagine muzicală**.<sup>60</sup>În arta literară imaginea artistică se creează prin cuvinte; în artele plastice - prin culori, linii, forme; în coregrafie - prin mișcări, gesturi, mimică; în muzică – prin sunete. În fiecare lucrare muzicală sunetele sunt ordonate într-un mod aparte, de aceea fiecare lucrare ne sugerează lucruri diferite.

Așadar, prin **imagine muzicală** înțelegem un anumit conținut sub formă de stări sufletești, dispoziții, emoții, sentimente, trăiri, reprezentări, asociații, idei, gânduri, evenimente, apărute în diferite situații de viață ale omului și exprimate în sunete specifice – sunete muzicale.<sup>61</sup>

Se afirmă, de obicei, că sunetele fac muzica. Mai exact ar fi să zicem că muzica o fac nu sunetele (unul, două, trei sau zece sunete, luate în parte sau înșirate întâmplător pe o linie), dar o fac *relațiile* sau *raporturile* dintre sunete, adică ceea ce se întâmplă *între* ele. Într-o creație muzicală sunetele se afla în raporturi dintre cele mai diverse. Sunetele lungi și scurte creează raporturi de durată (ritmul), cele înalte și joase - raporturi de înaltime (melodia, armonia, modul ș.a.), cele puternice și slabe - raporturi de intensitate (nuanțele dinamice) etc. Și aceste relații-raporturi creează diferite tensiuni (senzații) la nivelul auzului, diferite stări sufletești, adică, alcătuiesc sensul (conținutul) muzicii. De exemplu, un sunet lung și grav urmat de unul scurt și acut exprimă (redă) altceva ca sens, ca idee, ca senzație interioară, ca impresie, decât dacă aceste două sunete s-ar afla în succesiune inversă. Aceasta este foarte important de înțeles. A învăța să auzim (!) ce se întâmplă între sunete, înseamnă a învăța să înțelegem, de fapt, ce este muzica, ce vorbește ea.

Relațiile dintre sunete alcătuiesc **elementele muzicii**, sau, altfel zis, **mijloacele de expresie muzicală**: *ritmul, metrul, melodia, dinamica, modul* etc. Ele se mai numesc **elemente ale limbajului muzical**. Anume prin acest limbaj specific al sunetelor muzica vorbește cu omul.

De menționat că imaginea muzicală, spre deosebire, de exemplu, de imaginea din arta plastică, este de **natură dinamică**, adică ea se construiește și se mișcă într-o anumită perioadă de timp, se dezvaluie-dezvoltă treptat, de la un sunet la altul, de la un motiv muzical la altul, de la o idee la alta, formând, în definitiv, un **discurs muzical** cu un anumit conținut artistic. O piesă muzicală nu este altceva decât o "povestire" redată prin cuvinte, care are început, dezvoltare și, parcurgând anumite faze, înaintează spre încheiere. De aceea, pentru a pătrunde în sensul ei, pentru a-i descifra mesajul artistic, este necesar de a *urmări auditiv* mișcarea sonoră, de a „lectura” cu auzul sunet cu sunet, adică - ceea ce se petrece în ea (la fel cum citim, cuvânt cu cuvânt și frază cu frază, un text literar). Or, într-o creație muzicală se petrec anumite "evenimente", numai că ele poartă un caracter specific – unul sonor-muzical. În caz contrar, nu-i vom prinde cu adevărat sensul.

Imaginea muzicală poartă un **caracter multiaspectual (polisemantic)**. Aceasta înseamnă că de câte ori ne vom apropia de aceeași muzică, de atâtea ori ni se vor deschide noi aspecte ale conținutului ei. Și aceasta este încă o caracteristică esențială a imaginii muzicale.

Fiecare creație muzicală își are imaginea sa artistică irepetabilă. Chiar dacă două sau câteva lucrări muzicale sunt de același gen (de exemplu, *vals*) sau poartă același titlu (de exemplu, A.

---

<sup>60</sup> În literatura de specialitate și în practica muzicală se folosesc, de regulă, următoarele noțiuni cu referire la aspectul semantic al muzicii: *imagine* (muzicală / artistică), *conținut*, *mesaj*, *caracter*, *sens*, *atmosferă* (creată de muzică), *idee* (muzicală), *expresie* (muzicală), *fond imagistic*, *plan ideatic*.

<sup>61</sup> De menționat că teoria "psihologică" a conținutului muzicii, destul de răspândită, precum și teoria precum că muzica exprimă viața omului cu evenimentele ei, nu sunt acceptate unanim. Există o altă viziune, care susține că sunetele muzicii, în sine, nu exprimă nimic din toate acestea: muzica este muzică și conținutul ei este unul pur muzical, redat printr-o logică specifică, constituită din îmbinările/înlănțuirile sunetelor muzicale, din structurile care se formează ca rezultat, din derularea în cadrul discursului muzical a unor "evenimente" de natură pur muzicală (sonoră) etc. Iar emoțiile, sentimentele, gândurile, asociațiile etc., care apar la comunicarea cu o creație muzicală, nu sunt altceva decât "adăugiri" ale imaginației noastre, ele fiind doar "ecouri" psihologice trezite de sonoritățile muzicii respective. Ne întrebăm: care ar fi aici adevărul? Răspunsul nostru este următorul: o teorie (viziune) sau alta din cele existente, pe lângă faptul că reprezintă diferite aspecte ale problemei, după cum am menționat deja, sunt, totodată, *grade de comunicare cu muzica*. A percepe muzica "psihologic" nu este, în fond, greu (acesta fiind cel mai răspândit mod), dar a o percepe pur muzical, ajungând la "prinderea" și "experimentarea" (trăirea) pe planul conștiinței interioare a muzicii ca muzică, a logicii ei "pure" bazate pe legi specifice – acesta ar fi gradul superior de percepere și înțelegere a muzicii. Lucru, de altfel, deloc ușor de realizat. Dar nici ușor de conceput (adică, "ce ar însemna aceasta?"), după cum ne-am convins din experiență. Însă înțelegem deja în tema unei alte discuții...

Vivaldi. *Anotimpurile*; P. Ceaikovsky. *Anotimpurile*) imaginile lor *muzicale* diferă. Aceasta se întâmplă din cauza că limbajul muzical nu descrie / redă lucruri concrete. Muzica *exprimă* atitudinea autorului față de fenomenul dat, dar nu ilustrează (vizual / descriptiv) fenomenul propriu-zis. Adică, autorul „traduce / transpune” în sunete (sub formă de lucrare muzicală) această atitudine a sa. Lucrarea, prin sunetele ei, acționează asupra ascultătorului, interpretului, trezindu-le acestora trăiri proprii, determinate de mai mulți factori. Aceste trăiri pot fi asemănătoare cu cele ale autorului, dar nu sunt o copie exactă, pentru că fiecare persoană trăiește în felul său, irepetabil, același fenomen. (De exemplu, dacă o lucrare muzicală trezește tristețe, atunci toți cei care o ascultă sau o cântă vor încerca, de regulă, același sentiment, însă fiecare va fi „trist” în felul său). Astfel, imaginea muzicală a unei creații poartă un **caracter generalizator**.

Totodată, imaginea muzicală a fiecărei lucrări are caracteristici specifice. Și aceasta depinde de lucrare, de felul cum sunt asamblate mijloacele de expresie muzicală, precum și de faptul „colaborării” muzicii lucrării cu alte genuri de artă (de exemplu, cu literatura în genurile vocale) sau are un titlu (de exemplu, J. Haydn. *Furtuna* din oratoriul *Anotimpurile*; E. Grieg. *Dimineața* din Suita „Peer Gynt”). Astfel, **imaginile muzicale** sunt de mai multe **tipuri**:

2. Imagini muzicale „pure” (muzica instrumentală: solo, ansamblu, orchestră sau genul de „vocaliză”, de exemplu, în muzica vocală).
3. Imagini muzical-artistice „mixte”:
  - 3.1. muzică pe text literar (cântecul, cantata, oratoriul, opereta, opera);
  - 3.2. muzică sugerată de opere literare (muzică instrumentală cu program / cu titlu literar; de exemplu: Simfonia *Faust* de F. Liszt);
  - 3.3. muzică de dans (dansul propriu-zis, baletul, spectacolele coreografice);
  - 3.4. muzică sugerată de imagini din natură (de exemplu: „furtuna” din partea a II-a a Simfoniei nr. 6 *Pastorală* de L.v. Beethoven);
  - 3.5. muzică sugerată de evenimente din viață / istorice sau din viața personală a compozitorului (de exemplu: *Uvertura 1812* de P. Ceaikovsky sau *Simfonia Fantastică* de H. Berlioz);
  - 3.6. muzică sugerată de genuri de artă plastică (de exemplu: *Tablouri dintr-o expoziție* de M. Musorgsky).

Tipurile de imagini din grupa a doua (2) se constituie din *îmbinarea* imaginii specifice („pure”) muzicale cu asociațiile sugerate de alte arte, evenimente, tablouri ale naturii etc. Cu toate acestea, dominant și decisiv rămâne aici planul muzical al imaginii artistice. Celelalte aspecte (literatură, artă plastică etc.) vin să completeze, să dezvolte, să varieze, să concretizeze imaginea artistică generală, bazată pe muzică.

Toate creațiile muzicale se construiesc în temeiul acelorași elemente ale limbajului muzical. Însă într-o lucrare concretă unele din ele sunt principale (determinante) în crearea imaginii, altele sunt secundare. Cele principale alcătuiesc așa numitul **nucleu semantic** al lucrării.

Prin **nucleu semantic** se definește grupul de elemente ale limbajului muzical (=mijloace de expresie muzicală) care construiesc caracteristica de bază a lucrării date, caracterul ei general, „centrul” (esența) imaginii muzicale. Într-o piesă muzicală hotărâtoare pentru crearea caracterului ei poate fi ritmul și modul, în altă lucrare – măsura și tempoul, în a treia - desenul melodic, dinamica și metrul etc.

De aceea, la audierea, interpretarea sau analiza unei lucrări este necesar de a determina nucleul ei semantic pentru a înțelege sau a reda imaginea artistică adecvată textului muzical.

Prin afirmația că o creație muzicală este o „povestire” redată în sunete recunoaștem faptul că ea se desfășoară conform unui anumit „scenariu”, unei anumite dramaturgii, în cazul dat, a **dramaturgiei muzicale**. Termenul *dramaturgie* are la rădăcină cuvântul *dramă*,<sup>62</sup> prin care se definește, de regulă, o piesă de teatru, în care se redau evenimente (imagini) ale vieții reale cu problemele, contrastele și aspectele ei variate: bine și rău, ușor și greu, frumos și urât, lumină și întuneric, iubire și ură, viață și moarte etc. Anume existența „vie” cu întreaga ei gamă de diverse

---

<sup>62</sup>*Dramă*, din greacă – *acțiune*.

evenimente dorește s-o reflecte arta. De aceea o creație artistică (teatrală, literară sau muzicală) reprezintă o succesiune de evenimente, de acțiuni în derulare / în mișcare. Și această mișcare parcurge diferite etape: început, dezvoltare, culminanței, deznodământ, sfârșit.

Noțiunile de dramă și dramaturgie sunt proprii artei teatrale. Dar muzica, din cele mai vechi timpuri, s-a aflat în legătură cu celelalte genuri de artă, inclusiv cu reprezentările teatrale, participând la crearea spectacolului dramatic. De aceea, ea a preluat de la arta teatrală anumite particularități, s-a conformat, sub unele aspecte, specificului acestui gen de artă. Iar acest specific este, după cum am afirmat deja, prezentarea unor acțiuni, evenimente în desfășurarea lor. Astfel, noțiunea de "dramaturgie" a ajuns să fie aplicată și în muzică. Aici o putem trata în două sensuri.

- Primul sens ține de aspectul teatral despre care am vorbit - aspect caracteristic unor genuri muzicale scenice: opera, opereta, baletul, musical-ul. Dramaturgia muzicală respectă aici dramaturgia acțiunilor care au loc în scenă. (Aceasta ar fi tratarea noțiunii de "dramaturgie muzicală" în sens larg, general).
- Sensul doi nu este legat de acțiunea scenică (de arta teatrului), dar se referă la discursul muzical însuși, la „evenimentele” care au loc într-o creație muzicală de orice formă. Așa, de exemplu, genul de sonată are următoarea structură (sau succesiune de „secțiuni-evenimente”): *introducerea*, *expoziția* (expunerea temei principale și a celei secundare), *dezvoltarea* („dialogul” sau „contradicția/conflictul” dintre aceste două teme), *culminația* (atingerea apogeului acestui "dialog/conflict"), *reprizasau repetarea* (revenirea la momentele principale din expoziție), *coda* (încheierea, sfârșitul). Adică, lucrarea muzicală parcurge fazele unei „drame”. De aceea putem afirma că orice lucrare muzicală (de la forme mici la forme ample) are o anumită „dramaturgie” a sa: imaginea muzicală a oricărei lucrări se dezvoltă conform unei linii dramaturgice. (Aceasta ar fi tratarea noțiunii de "dramaturgie muzicală" în sens îngust, specific).

Am afirmat deja că una din caracteristicile de bază ale muzicii este *mișcarea*. Imaginea artistică a lucrării muzicale se creează treptat, sunet cu sunet, motiv cu motiv, frază cu frază. Ea înaintază, pas cu pas, de la primul sunet până la ultimul. Și în acest proces de mișcare și înaintare permanent se întâmplă ceva. Adică, imaginea muzicală se află într-o stare de creștere, de derulare, de constituire în timp, într-un cuvânt - de dezvoltare.

Prin **dezvoltare muzicală** înțelegem procesul de *devenire/constituire* treptată a imaginii muzicale a lucrării, care parcurge anumite etape și care alcătuiește, în consecință, o linie logică și integră, un discurs muzical încheiat.

Noțiunea de *dezvoltare* este esențială în arta muzicii. Imaginea muzicală nu este statică, ea se află neapărat în mișcare și în dezvoltare. Din acest motiv se afirmă că **muzica este o artă dinamică / temporală**. Chiar și într-o piesă muzicală care ar reda parcă un fenomen static (lacul, luna) sunetele se mișcă, trec de la unul spre altul; muzica trece de la o stare la alta. Lucrul acesta se datorează faptului că sunetul, elementul primar din care se construiește muzica, se propagă în timp, parcurge o anumită perioadă (spre deosebire, de exemplu, de materialul din care se construiește o operă de artă plastică: culoarea, linia, forma etc.).

Un sunet, înălțuit cu un alt sunet, alcătuiește un „cuvânt” muzical, un cuvânt cu un cuvânt muzical – un motiv muzical (o „expresie” muzicală), un motiv cu un motiv – o frază muzicală, o frază cu frază – o perioadă muzicală care poate fi asemuită cu un mic discurs muzical încheiat. Astfel, în devenire și în dezvoltare se construiește conținutul lucrării, imaginea ei artistică.

De menționat că noțiunea de "dezvoltare" se referă nu numai la imaginea muzicală în întregul formei sale, dar și la fiecare din structurile din care se constituie: parte, mișcare, secțiune, frază, motiv etc. Fiecare din aceste structuri ale lucrării trec prin anumite faze de dezvoltare, respectiv, de dezvoltare a conținutului său.

Dezvoltarea în muzică se produce prin anumite procedee. Într-o creație sau alta compozitorul folosește diferite **procedee de dezvoltare muzicală** în scopul construirii imaginii artistice. Printre acestea sunt:

- *Repetiția* = repetarea aceleași formule muzicale (melodice, ritmice). Prin repetiție se obține

continuarea (întinderea) liniei muzicale, adică - dezvoltarea muzicii.

- *Repriza* = reluarea în întregime a aceluiași fragment muzical al unei lucrări. Dacă însă la reluarea fragmentului textul notografic rămâne neschimbat, atunci executarea lui se modifică, el devenind puțin altul ca sonoritate, ca muzică, deci, și ca sens. Și aceasta pentru că o lucrare muzicală sau un fragment al ei nu poate fi interpretat la repetare cu absolută exactitate. De fiecare dată interpretul modifică mai mult sau mai puțin, voluntar sau involuntar, felul executării aceluiași text, introduce ceva nou în interpretare: „subliniază”, cântând puțin mai tare, unele momente sau pe alocuri grăbește ori încetinește aproape neobservabil tempo-ul. Aceasta pentru că, pe de o parte, interpretarea muzicală este un proces viu, care presupune mereu ceva „proaspăt” pentru a menține curiozitatea ascultătorului și a înlătura monotonia, iar, pe de altă parte, interpretul la repetare trăiește un pic altfel aceleași momente decât le-a trăit prima dată, trăirea aflându-se și ea în mișcare, în dezvoltare (deoarece nu este posibil să trăiești a doua oară cu absolută exactitate același lucru). Astfel, dacă prin procedeul „repetiție” textul de note al lucrării rămâne neschimbat, atunci imaginea muzicală se îmbogățește, se amplifică în sunarea sa, se dezvoltă.
- *Progresia* = reluarea identică de la alt sunet în mișcare ascendentă sau descendentă a aceleiași formule/ structuri muzicale.
- *Variația* = modificarea (variarea) unei structuri muzicale (motiv, frază) sub aspect ritmic, melodic, armonic.
- *Contrastul* = alternarea unor structuri muzicale cu caractere contrastante, fie sub aspect ritmic, melodic, dinamic, timbral etc.
- *Asemănarea* = reluarea, după alte fragmente muzicale și la o anumită perioadă de timp, a unei structuri anterioare - fie în mod exact, fie modificat, în scopul reîntoarcerii la aceeași idee muzicală pentru a o consolida, pentru a-i accentua importanța etc. În lucrările ample (de exemplu, în genul de sonată) asemănările se reiau la distanțe mari și în mod complex.

Așadar:

I. Noțiunile de *Imagine muzicală* și *Dezvoltare muzicală* se află în legătură indispensabilă și nu există una fără cealaltă, deoarece:

- a) imaginea muzicală nu este un fenomen static, dar dinamic, adică înaintează, se dezvoltă treptat de la primul sunet până la ultimul;
- b) dezvoltarea unui material muzical (dacă respectă legile compoziției muzicale), capătă un anumit sens, ia forma unei idei muzicale, a unui discurs, adică, se încheagă într-o imagine muzicală.

IMAGINE MUZICALĂ ↔ DEZVOLTARE MUZICALĂ

II. Noțiunile de *Dramaturgie muzicală* și *Dezvoltare muzicală* se află în legătură indispensabilă și nu există una fără cealaltă, deoarece:

- a) dramaturgia lucrării se construiește în baza dezvoltării materialului muzical, din care ea (lucrarea) se compune;
- b) dezvoltarea unui material muzical, cu intenția de a alcătui o piesă muzicală, capătă treptat forma unui discurs muzical cu anumite faze (de început, continuare, momente culminante, sfârșit), adică, respectă o anumită linie dramaturgică.

DRAMATURGIE MUZICALĂ ↔ DEZVOLTARE MUZICALĂ

III. Noțiunile de *Imagine muzicală* și *Dramaturgie muzicală* se află în legătură indispensabilă și nu există una fără cealaltă, deoarece:

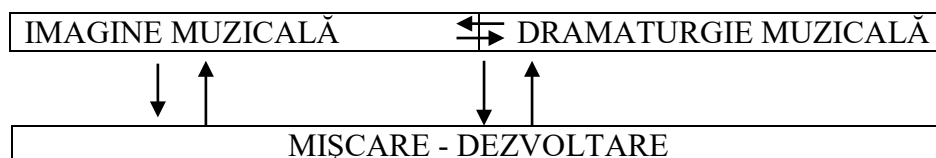
- a) orice imagine muzicală neapărat respectă anumite etape în dezvoltarea sa, se construiește

- conform unei linii dramaturgice;
- b) dramaturgia muzicală nu există în afara unei lucrări, ea se produce în cadrul lucrării, construind conținutul ei (imaginea artistică).



Astfel, factorul care leagă între ele noțiunile de *Imagine muzicală* și *Dramaturgie muzicală* este *Dezvoltarea* (muzicală). Iar dezvoltarea este indispensabilă *mișcare* (pentru că se poate dezvolta doar ceea ce se află în mișcare).

De aici, *mișcarea* și *dezvoltarea* sunt categorii esențiale ale muzicii, stând la baza creării imaginii artistice. În afara lor, muzica nu se poate produce.



Așadar, orice creație muzicală respectă, în mișcarea-dezvoltarea sa, o anumită linie dramaturgică. Însă în fiecare lucrare aceasta se produce în mod diferit – mai desfășurat sau mai puțin desfășurat, în proporții mai mari sau mai mici, mai simplu sau mai complex. Aceasta depinde de conținutul pe care dorește compozitorul să-l exprime. Iar conținutul dictează alegerea formei, prin care el poate fi redat. Astfel, lucrarea capătă forma unei structuri ample, cu mai multe părți, secțiuni (sonata, simfonia, suita, opera, oratoriul, cantata, baletul etc.), unei structuri de proporții medii (barcarola, serenada, nocturna, aria în operă etc.) sau unei structuri de proporții mici (preludiul, cântecul, liedul, genurile de dans, marșul etc.). Astfel, sub raport de redare a unui conținut amplu, profund, desfășurat sau laconic, formele și genurile muzicale pot fi comparate cu formele și genurile literare: romanul, povestirea, povestea, poemul, poezia etc. (De exemplu, sonata sau simfonia ar fi un „roman” muzical, barcarola sau serenada – o „povestire” muzicală, preludiul sau valsul – o „poezie” etc.)

Noțiunea de *dramaturgie muzicală*, după cum am menționat, este aplicată și cu referință la muzica instrumentală, care nu este legată de vreo acțiune scenică sau de vreun program literar. Genul superior, unde ea își află manifestarea deplină, este **forma de sonată** (*Allegro de sonată*). Sonata devine acțiune muzicală, dramă, unde sunt prezente legile ei generale: contradicția, creată de forțele acțiunii și contraacțiunii, aflate în conflict, o succesiune a fazelor desfășurării subiectului (expoziția, intriga, dezvoltarea, culminația, deznodământul, sfârșitul). Melodiile și motivele nu sunt doar expresii emoționale înșiruite pe o linie, dar devin **teme muzicale** – idei expuse în mod concentrat și clar, schimbătoare, intrând una cu alta în contradicție dialectică. În dezvoltarea temelor-idei, muzica și-a format legile limbajului său. În fond, forma de sonată reprezintă în proporții ample și complexe ceea ce conține în sine elementul-prim al muzicii, „germenele” ei semantic - *intonația muzicală*: momentul (punctul) de start, faza distrugerii echilibrului (sau picul instabilității) și momentul (punctul) de liniștire (sau restabilirea echilibrului) – aceasta și este esența/natura dinamică a *forme muzicale ca proces*, ca stare a echilibrului instabil, manifestat și descoperit în mișcarea tonurilor. Forma de sonată este mai mult decât un tip de formă muzicală – ea este un tip de gândire muzicală.

Expresia sa supremă fenomenul de dramaturgie specific muzicală și-o capătă în noțiunea de **simfonism**. (De aici, utilizarea frecventă a expresiei *dramaturgie simfonică*).

*Simfonismul* este un proces de dezvoltarea a muzicii (de derulare a discursului muzical) caracteristic sferei intelectuale muzicale superioare.

Noțiunea de simfonism este o *noțiune generalizatoare*, derivată de la termenul “simfonie”, dar care nu se identifică doar cu acest gen muzical.<sup>63</sup> În sensul cel mai larg al noțiunii, simfonismul este un *principiu* filosofic generalizator de reflectare dialectică a vieții în arta muzicii.

Astfel, simfonismul este:

- a) o *calitate* specifică de organizare a lucrării muzicale, a curgerii-derulării, a dramaturgiei și a construirii formei ei;
- b) o *metodă*, prin intermediul căreia este posibil de redat, de desfășurat profund și eficient procesele de naștere, de devenire, de creștere, de colizii, de contradicții, de luptă a elementelor contradictorii prin contraste și raporturi intonațional-tematice, prin dinamism și unitate a dezvoltării muzicale;
- c) o *categorie a gândirii muzicale* (e vorba de unul din nivelele eisuperioare).

În baza celor expuse mai sus și revenind, în mod concret, la noțiunea de “semantică muzicală”, expunem **trei planuri semantice** (formulate de autor) pe care se poate prezenta în conștiința noastră o creație muzicală sau alta: **1) Planul de până la sunete. 2) Planul din sunete. 3) Planul de dincolo de sunete.**

Le explicăm pe fiecare în parte.

- 1) **Planul de până la sunetele propriu-zise** ale creației reprezintă un plan de natură sentimentală, euforică, poetică, romantică: muzica apare ca un fundal psihologic, ca o ambianță sonoră pe fundalul (sau „sub acompaniamentul”) căreia se desfășoară anumite procese de ordin afectiv. Aici putem vorbi de caracterul general al lucrării, de atmosfera pe care o creează, de sentimentele / emoțiile pe care le produce etc. În cazul dat, avem de-a face cu o **imagine pre-muzicală**, aceasta fiind mai mult de ordin psihologic-prim, dar nu muzical propriu-zis. Imaginea este sonor-afectivă, dar nu este muzicală. Și iată că ea apare aici anume ca „imagine” în sensul propriu al cuvântului - ca ceva „vizibil”, concret formulabil, sub aspect de asociații și de „conținuturi” concrete. Căci dacă creația se numește „Anotimpurile”, apoi eu ”văd” aici natura, iar dacă se numește „Sonata lunii”, atunci, ”văd” luna etc.<sup>64</sup>
- 2) **Planul din sunete** este urmărirea, sesizarea și trăirea a ceea ce se petrece nemijlocit în muzică, în sunetele propriu-zise. Aici este prezentă logica muzicală propriu-zisă. Muzica apare ca muzică, cu specificul și sensul ei intraductibil. În acest caz, putem vorbi de o **imaginea muzicală** propriu-zisă.
- 3) **Planul de dincolo de sunete** este planul „metafizic” (*meta* - „dincolo de...”). E ceea ce am putea numi, respectiv, **imagine meta-muzicală**. Este planul interpretării meta-muzicale (sau post-muzicale) a ceea ce răsună sau a răsunat, este ieșirea muzicii în semanticitatea generală a vieții / a existenței. Acest plan poate să apară și ocolind planul doi. Aici s-ar produce o tratare „filosofic-spirituală” a muzicii.

Exemplificăm cele **trei planuri** pe care se poate prezenta o creație muzicală pe plan semantic prin următoarele **trei interpretări** ale diferitor creații de către diferiți interpreți.<sup>65</sup>

- 1) Luciano Pavarotti interpretează în concert *Ave Maria* de F. Schubert în acompaniamentul orchestrei simfonice. După ieșirea în scenă și intonarea primului motiv al creației publicul din sală, identificând imediat celebra creație, ridică un val de aplauze îndelungate. Cântărețul continuă interpretarea pe fundalul ”sunetelor” aplauzelor. Așadar, au fost de-ajuns doar doi factori de ordin ”extern” – vocea/chipul marelui cântăreț și primul motiv al nemuritoarei *Ave Maria*, ca trăirea estetică a ascultătorilor - iar cu ea, și ”imaginea artistică” apărută în conștiința lor - să se producă deja. Piesa abia urma să se desfășoare în demersul ei, dar pentru

<sup>63</sup>De exemplu: R Schumann. *Dansuri simfonice*. S. Rachmaninov. *Dansuri simfonice*.

<sup>64</sup> Dacă e să luăm un exemplu din muzica populară, am putea exemplifica prin cântecul „Are mama doi feciori”, unde în imaginația ascultătoarei/ascultătorului apare imaginea feciorilor, muzica, în cazul dat, apărând ca un ”stimulent” psihologic care aprofundează trăirea emoțională. Însă nu ea se află în centrul atenției ascultătorilor, ci un ”subiect” extramuzical.

<sup>65</sup> Interpretările video au fost preluate de pe canalul YouTube și, deci, pot fi vizualizate acolo.

public "lucrurile erau deja clare". Muzica a exercitat în cazul dat rolul de cadru general, ea a creat o atmosferă generală pentru o similară stare estetică, stare de sărbătoare a sufletului, care atinge zona sentimentală (romantică) a interiorului ascultătorilor prezenți într-o frumoasă sală de concert, la o "sărbătoare de suflet" etc. După cum am afirmat deja, un astfel de "plan semantic" l-am definit ca **pre-muzical** și care poartă un caracter afectiv-senzorial.

- 2) Glen Gould interpretează Contrapunctul XIV din "Arta fugii" de Bach. Pentru pianist, în cazul dat, nu există nimic altceva decât sunetele pe care le extrage din instrument și cu care se identifică totalmente pe planul auzului, al conștiinței, al trăirii interioare, dar chiar al fizicului său, acesta conducând ("dirijând") cu mâna stângă mișcarea melodică (la expunerea inițială a primei teme), dar și dublând-o vocal printr-un fredonat semi-audibil, totodată aplecând corpul maximal posibil asupra claviaturii. Totul se petrece "aici și acum" pe un plan foarte intim. Și nu există nimic altceva decât aceste sunete care se deapănă treptat, construind riguros discursul muzical și pe care pianistul le extrage pe fiecare în parteciu cea mai mare străduință, acordându-i fiecăruia maximală grijă și atenție, totodată înlănțuindu-le conform legilor specifice "interne" ale limbajului muzical (logicii muzicii) într-un tot întreg. Interpretarea parcă ia chipul unui fel de rugăciune către "Dumnezeul muzicii", care este Sunetul și care se află în exclusivitate în centrul atenției pianistului (dar și, prin vizualizare-audiere atentă, a ascultătorului). Acest plan al imaginii artistice / al conținutului muzicii l-am definit ca **muzical propriu-zis**.
- 3) Wilhelm Kempff interpretează partea a III-a a Sonatei nr. 17 "Tempest" a lui L.v. Beethoven. Pianistul se află "dincolo de pian" și de muzica extrasă din el. El o produce, o aude, dar ea nu se află "aici", ci undeva departe, "dincolo" de lumea aceasta. E un fel de muzică de dincolo de muzică. (Privirile și expresia feței interpretului denotă foarte clar acest lucru). Pianul este doar "mijlocul" ("instrumentul", în sensul direct al cuvântului) prin care muzicianul realizează această "imagine" sonoră cu caracter transcendental. Privirile pianistului scrutează o realitate meta-sonoră, meta-artistică, meta-fizică, doar din când în când ele fiind adresate pianului (care parcă s-ar afla pe planul doi al atenției), pianistul „rugându-l prietenește” (prin îndreptarea privirilor din când în când asupra lui) ca să-l ajute în crearea acestei realități transcendente. Privirile unor ascultători, apărute în prim plan pe ecran, sunt la fel detașate total, aceștia vizualizând parcă o realitate aflată undeva departe-departee, dincolo de această sală, dincolo de orizontul "vizibil". Acest plan semantic l-am definit ca **meta-muzical**.

**Concluzie:** Așadar, muzica nu trebuie doar cântată, audiată sau studiată teoretic în mod "abstract", ea trebuie și *înțeleasă*. De aceea, aplicarea în studiul ei – în cadrul diferitor discipline muzicale din instituțiile de învățământ – a elementelor de semantică muzicală este o condiție indispensabilă a cunoașterii și trăirii ei în sensul deplin al cuvântului. O importanță aparte o are formarea capacității de a „descifra” mesajul artistic al creației muzicale, „ascuns” în notele / sunetele ei. Determinarea („identificarea”) imaginii artistice a lucrării în procesul de studiu este premisa unei interpretări (redări), percepții și analize adecvate, conform intențiilor de conținut ale compozitorului, "cifrate" în sunete.

## Bibliografie

1. Bălan George. *Muzica, artă greu de înțeles?* București. 1960.
2. Bălan George. *Sensurile muzicii*. București. 1965.
3. Bejan Petru. *Hermeneutica prejudecăților*. Iași, Ed. Fundației AXIS, 2004.
4. Chiriac Tudor. *Semantica muzicii*. Iași, 2001.
5. Gagim Ion. *Dicționar de muzică*. Chișinău, Știința, 2009.
6. Gagim Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Timpul, 2003.
7. Gagim Ion. *Muzica și filosofia*. Chișinău, Știința, 2010.



8. Gagim Ion. *Transfigurarea muzicală a poeziei în creația vocală: Anatomia unei analize hermeneutice*. În: Gagim Ion. *Studii de muzicologie*. Bălți, 2017, p. 57-100.
9. Sacks Oliver. *Muzicofilia. Povestiri despre muzică și creier*. București, Humanitas, 2009.
10. Казанцева Л.П. *Основы теории музыкального содержания*. Астрахань, 2009.
11. Кудряшов А.Ю. *Теория музыкального содержания*. Санкт-Петербург, 2010.

## 2.2. Perspective în dezvoltarea conținuturilor educației muzicale

Marina MORARI,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

### Introducere

Conținuturile procesului de învățământ ocupă o poziție centrală în organizarea procesului educațional. Prin valoarea conținuturilor poate fi sporită formarea personalității elevului. „Modificările care se produc la nivelul personalității elevului se bazează pe informare, pe calitatea informațiilor și pe modalitățile participative de achiziționare a acestora de către elevi”. [7, p. 225].

În funcție de obiectivele pedagogice alese se stabilesc conținuturile procesului de învățământ. Conținuturile contribuie la atingerea finalităților educaționale. Aceleași conținuturi pot fi utilizate pentru atingerea diferitor obiective/finalități pedagogice. Pentru a proiecta demersul didactic este necesar ca toate componentele acestuia: metode, mijloace, strategii etc., să fie raportate la conținuturile educației.

Ca disciplină școlară, educația muzicală urmărește formarea culturii muzicale a elevilor ca parte integră a întregii culturi spirituale [5, p.4]. Noțiunea de *educație muzicală* este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contactare cu arta muzicii. Astfel, educația muzicală reprezintă un proces de „muzicalizare a ființei umane prin cultivarea unor calități specifice: *sentimentul muzical* (=simț deosebit al muzicii), *gândirea muzicală* (=judecată în sonorități-trăiri), *conștiință muzicală* (=grad superior al culturii muzicale). Or, muzica este examinată astfel dinspre educație ca valoare în sine, și nu ca unul din mijloacele prin care se realizează obiectivele educaționale improprii”. [6, p.19]

Pe arena mondială a educației muzicale s-au afirmat mai multe metode și sisteme de educație. După numele conceputorului, cele mai cunoscute sunt: Dalcroze, Orff, Kodaly, Montessori, Breazul, Kabalevski, Suzuki etc. Fiecare din aceste metode de educație muzicală eșalonează conținuturile de învățare după anumite principii. Cele mai semnificative diferențe ale acestor metode sunt de ordin axiologic și metodologic.

În practica școlară cadrul didactic este ghidat de curriculum, în care se dezvoltă o concepție bine definită a educației. Un imperativ și o prioritate devine creativitatea profesorului în realizarea procesului didactic. În acest sens, profesorul de educație muzicală are nevoie nu numai de arsenalul metodologic, dar și de anumite competențe în dezvoltarea conținuturilor educației muzicale.

### Pentru o definiție a conținuturilor educației

Sunt identificate următoarele perioade importante pentru înțelegerea evoluției conceptului de *conținut al educației* [2, pp. 52-53]:

- Perioada tradiționalistă (sec. XVII-XIX), vizează două dimensiuni ale activității de educație: educația intelectuală și educația moral-spirituală.
- Perioada Educației noi (prima jumătate a sec XX) promovează educația estetică și educația fizică, dezvoltate în contextual societății industrializate și la nivelul educației aplicative, profesionale.
- Perioada contemporană (a doua jumătate a sec. XX) confirmă existența a cinci dimensiuni ale educației definite la nivelul unui model devenit clasic: educația intelectuală, educația morală, educația profesională, educația estetică, educația corporală.

- Perioada anilor 1980-1990 integrează dimensiunile evocate la nivelul unui model global care definește „educația cu privire la mediul înconjurător”, determinate pedagogic de „relația știință-tehnologie-societate-mediu”.

În această concepție a conținuturilor educației se evidențiază cinci dimensiuni ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității elevului în plan intelectual-moral-aplicativ/tehnologic-estetic-fizic. Acest model al conținuturilor educației poate să se adapteze la diferite contexte de evoluție a societății.

După George Văideanu, există **trăsături comune pentru conținuturile educației**, care conferă o formare-dezvoltare permanentă a personalității [10, pp.65-68]: caracterul obiectiv, caracterul dinamic, caracterul integral și caracterul deschis.

**Conținutul educației muzicale** din aceeași perspectivă se subordonează educației estetice. Altfel se definesc conținuturile procesului de învățământ. După Ioan Cerghit, conceptul de *conținut educational* sau *conținut al procesului de învățământ* desemnează „ansamblul valorilor specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, din cultura epocii, structurate în cunoștințe ce conduc la formarea unor priceperi, deprinderi, capacități, modele de acțiune și trăiri afective în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății...” [1, p.158]. La **lista caracteristicilor conținuturilor educației**, Cerghit Ioan adaugă: amplificarea lui, diversificarea și specializarea continua, caracterul istoric și prelucrarea pedagogică (printr-un mecanism din ce în ce mai simplu).

În literatura de specialitate vehiculează alți termeni pentru a desemna conținuturile: *core-curriculum* și *curriculum ascuns*.

Core-curriculum delimitează totalitatea cunoștințelor fundamentale, obligatorii, un trunchi comun de materii obligatorii pentru toți elevii. În condițiile tendințelor de internaționalizare a conținuturilor, core-curriculum cuprinde valori valabile la nivel internațional.

Curriculum ascuns se referă la „elementele culturii informale sau influențele nonformale, datorită structurii socioculturale, familiei, grupului de prieteni, factorilor de personalitate. Curriculumul ascuns se referă mai mult la dimensiunea morală, socială; nu e produsul științei, ci al semnificațiilor date de indivizii aparținând diferitelor grupuri sociale”. [3, p. 68]

Pentru a **elabora/stabili cele mai potrivite conținuturi** procesului de învățământ, cadrul didactic este nevoit să găsească raționamentul între traditionalism orientare perspectivă, între creșteri incoerente și coerență, între dezechilibrarea și sufocarea informațională, între instabilitate și echivoc, între continuitate și schimbare [9, p.163].

La **planificarea conținuturilor educației muzicale** se va ține cont de păstrarea raportului dintre valorile culturii naționale și universale, includerea repertoriului muzical din diverse paliere ale muzicii (populare/religioase/academice/de divertisment), raportarea conținuturilor la diverse forme de inițiere muzicală (audiție/intrepretare/creație/reflexie) și gradul de dezvoltare a culturii muzicale a elevilor.

**Sursele** care pot fi analizate în vederea selecționării lor **pentru conținuturile educației muzicale** reprezintă științele care studiază arta muzicii (muzicologia, istoria muzicii, folcloristica, psihologia muzicii, filosofoa muzicii, armonia, etnomuzicologia etc.), materialul muzical propriu-zis (partituri muzicale, înregistrări audio/video). Prin urmare, conținuturile educației muzicale desemnează totalitatea valorilor specifice domeniului artei muzicale (sentiment muzical, gândire muzicală, conștiință muzicală etc.) structurate în cunoștințe care conduc la formarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale a elevilor.

### **Principiul tematismului în organizarea conținuturilor educației muzicale**

Structural, conținutul educației muzicale în Republica Moldova a fost elaborat în baza aplicării principiului tematic – mijloc de dirijare consecventă a procesului de educație muzicală pe parcursul studierii artei muzicale în școală. Fiecare an de studiu are un titlu, care se particularizează în alte teme semestriale. Conținutul temelor generale (semestriale) constituie legități fundamentale ale artei muzicale, se realizează treptat, pe parcursul a mai multor ore de educație muzicală. Numărul de ore, pentru fiecare temă, în curriculum nu este strict limitat. În funcție de gradul de

inițiere a elevilor clasei în lumea muzicii, profesorul va mări ori micșora numărul de ore pentru fiecare temă, respectând succesiunea temelor, ele alcătuind o „scară”, ce va permite copiilor să pătrundă pas cu pas în marele miracol al muzicii [4, p. 8].

Un component de bază al conținuturilor educației muzicale îl constituie **repertoriul muzical**. Muzica propusă pentru audiție, interpretare și creație muzicală elementară devine un mijloc important de comunicare artistică, de înțelegere a limbajului ei specific, de realizare a obiectivelor preconizate. Repertoriul muzical propus în curriculum este orientativ, profesorul este liber să includă în conținutul orelor de educație muzicală creații selectate după principiile: valorii artistice, accesibilității (perceptive și interpretative), valorii pedagogice [4, p. 8].

În clasele primare conținuturile educației muzicale propun edificarea culturii muzicale a elevilor în baza următoarelor teme:

- Clasa I: „Eu și muzica” (Ce exprimă muzica? Ce povestește muzica? Cum povestește muzica? De ce avem nevoie de muzică?);
- Clasa a II-a: „Tipurile muzicii” (Cântecul, dansul, marsul – trei tipuri ale muzicii; Posibilități expresive și descriptive ale muzicii; Caracterul cantabil, dansant, de mars al muzicii; Cântecul, dansul, marșul în creații de proporție);
- Clasa a III-a: „Limbajul muzicii” (Elemente de limbaj muzical; Melodia – elemental principal al limbajului muzical; Forma muzicală);
- Clasa a IV-a: „Muzica poporului meu” (Muzica populară; Muzica profesionistă).

Prin abordarea conținuturilor în baza principiului tematismului, în clasele gimnaziale, elevul va sesiza și va determina multitudinea de interferențe dintre genurile de artă, va înțelege importanța interacțiunii imaginilor muzicale, poetice și plastice, care se completează și se îmbogățesc reciproc, alcătuind o unitate sintetică – imaginea artistică. Temele curriculare în clasele gimnaziale continuă/dezvoltă conținuturile educației muzicale din clasele primare. Enumerăm temele conținuturilor educației muzicale în clasele gimnaziale:

- Clasa a V-a: „Muzica și alte arte” (Muzica și literatura; Muzica și teatrul; Muzica și coregrafia; Muzica și artele plastice);
- Clasa a VI-a: „Muzica cu și fără program” (Muzica și istoria; Muzica și natura; Muzica cu și fără program);
- Clasa a VII-a: „Imaginea muzicală” (Imaginea muzicală; Dramaturgia muzicală);
- Clasa a VIII-a: „Muzica – valoare a Eu-lui” (Valori perene ale muzicii naționale; Valori perene ale muzicii universale; Muzica – valoare a Eu-lui).

Este de remarcat faptul, că după principiul tematismului sunt organizate conținuturile educației muzicale în diferite concepții. Astfel, cu rol de teme pot fi conținuturile legate de teoria elementară a muzicii, inclusiv citit-scrisul muzical. O altă abordare a tematismului poate fi bazată pe studiul unui repertoriu muzical în funcție de obiceiurile și sărbătorile calendaristice ale anului. În practica Republicii Moldova, la baza curriculumului de educație muzicală stă concepția programei elaborate de către academicianului Dmitrii Kabalevskii.

Curriculumul școlar în general și conținuturile educației muzicale în particular, au căpătat o dezvoltare relevantă prin piesele curriculare și anume: manualele școlare pentru elevi, ghidurile metodologice pentru profesori. Astfel, finalitatea pedagogică a comunicării artistice este dată nu numai de valoarea estetică a muzicii ci și de participarea creatoare a subiectului în această comunicare. În acest sens, conținuturile de învățare includ teme de studiu (în care sunt ascunse legitățile artei muzicale) și repertoriul muzical de audiție/interpretare/creație muzicală elementară.

Pentru a cunoaște arta muzicii, este necesară descoperirea legilor acestei arte. Cunoașterea muzicală presupune în primul rând cunoașterea limbajului muzicii, cunoaștere care să-i permită elevului-receptor să decodeze semnificația expresiei artistice, să-i permită elevului-creator să se implice în actul de creație muzicală elementară, să-i permită elevului-interpret să comunice mesajul respectiv.

**Valoarea conținuturilor educației muzicale** este determinată de ponderea experienței artistic-muzicale și atitudinile elevului pentru muzică. [11, p. 20 ]. Elementele conținuturilor

educației muzicale reunesc și îmbină armonios următoarele aspecte: a) experiența manifestării emoțional-spirituale a atitudinilor elevilor pentru viață prin mijloacele muzicii; b) capacitățile și aptitudinile muzicale ale elevilor manifestate în cadrul activităților de interpretare/audiție/creație muzical-artistică.

### Cum pot fi dezvoltate conținuturile educației muzicale?

Disciplina școlară Educația muzicală este studiată la fel ca alte fenomene – fizice, lingvistice, biologice etc., arta muzicală în primul rând este mijloc al educației, iar cunoașterea muzicală permite realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea și integrarea muzicii în viață. Astfel, educația prin muzică se realizează în temeiul educației/cunoașterii muzicale. Legile artei muzicale sunt exprimate în temele generale. Dacă vom analiza succesiunea temelor propuse în curriculumul modernizat la Educația muzicală (2010), vom descoperi manifestarea principiului tematismului pe orizontală și pe verticală.

Spre exemplu, în clasa întâi se studiază tema generală „Eu și muzica”, în care sunt ascunse cele mai importante legități ale artei muzicii:

- ⇒ Tema semestrului 1 – „Ce exprimă muzica?” devine un teren pentru descoperirea muzicii ca artă sonoră, intonațională, care acționează asupra stării emoționale a receptorului/interpretului, iar trăirea mesajului muzicii este punctul inițial în traseului cunoașterii, fără de care cunoștințele achiziționate și aptitudinile formate/dezvoltate își pierd orice valoare;
- ⇒ Tema semestrului 2 – „Ce povestește muzica?” sugerează studiul muzicii în calitatea ei de artă imagistică și temporală, conținutul căreia se dezvăluie în timp, treptat, sunet cu sunet; imaginea creației muzicale se recrează de receptor în baza re-trăirii mesajului sonor-artistic;
- ⇒ Tema semestrului 3 – „Cum povestește muzica?” orientează studiul asupra descoperirii limbajului specific de expresie al muzicii, care poate fi explicat și cercetat prin cele patru însușiri ale sunetului muzical (înălțime, durată, intensitate, timbru);
- ⇒ Tema semestrului al 4-lea – „De ce avem nevoie de muzică?” certifică faptul că mesajul creațiilor muzicale este inspirat din viață (natură, viața societății, trăirile, viața unui om); prin mesajul său creațiile muzicale pot însoți/descrie/influența/schimba viața.

Studiul oricărei creații muzicale parcurge inevitabil câteva axe: imaginea muzicală, limbajul muzicii, forma/genul muzicii. Prin urmare, studiul conținutului mesajului sonor-artistic (al imaginii muzicale) presupune descoperirea mijloacelor de expresie muzicală (melodie, ritm, tempo, nuanțe dinamice, timbru etc.) și invers - cercetarea limbajului muzical înlesnește descoperirea imaginii muzicale dintr-o creație, cu condiția că trăirea emoției este prezentă în toate momentele actului muzicii: audiție – interpretare – creație. Muzica exprimă și, totodată, determină cea mai vastă gamă a trăirilor umane. Nu pot fi educate capacitățile de a medita despre muzică fără a o audia; nu poate fi emisă o apreciere valorică unei creații fără activitatea de receptare a ei; nu putem percepe frumosul în opera de artă fără altoirea sensibilității, capacității de a trăi emoțional mesajul sonor.

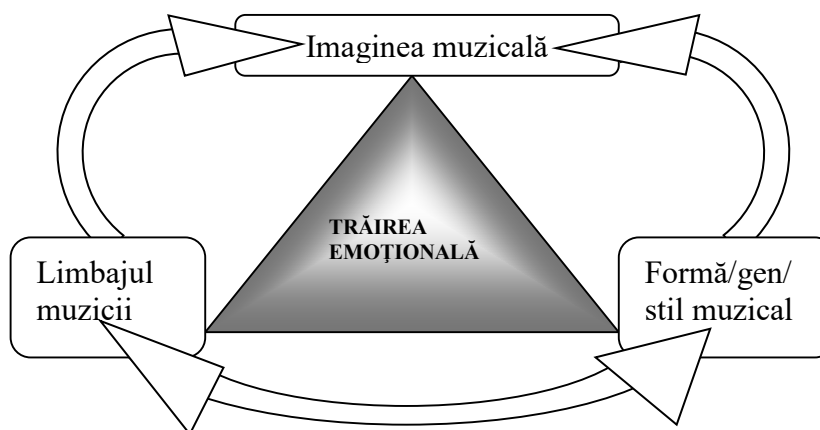


Figura № 1. Axele de cunoaștere a unei creații muzicale.

Principiul tematismului în organizarea conținuturilor educației muzicale a găsit o dezvoltare în curricula modernizată prin:

- ⇒ crearea unui circuit închis în tematica claselor I - VIII (argument: studiul începe de la tema „Eu și Muzica” (clasa I) și evoluează spre tema „Muzica - valoare a Eu-lui” (clasa VIII).
- ⇒ asigurarea coerenței pe orizontală (exemplu: temele din clasa a V-a se axează pe relația dintre muzică și alte arte - literatură, teatru, coregrafie, artele plastice și se studiază pe baza temelor din clasele primare).
- ⇒ asigurarea coerenței pe verticală (exemplu: temele unui semestru dintr-o clasă se bazează pe achizițiile aceluiași semestru din clasele precedente, reprezentând un studiu mai aprofundat al artei muzicale).
- ⇒ respectarea consecutivității temelor în studiul muzicii (exemplu: în clasa a VI-a raportul „Muzica și Istoria” și „Muzica și Natura” pregătesc studiul temei „Muzica cu și fără program”).
- ⇒ reducerea volumului de conținuturi ale învățării (exemplu: în clasele gimnaziale sunt propuse a cite 4-6 formule concrete de teme de lecții pentru fiecare semestru, cu excepția clasei a VIII-a, în care sunt eșalonate a cite 9 formule de teme pentru fiecare jumătate de an de studii.).

## Concluzii

Conținuturile educației muzicale desemnează totalitatea valorilor specifice domeniului artei muzicale (sentiment muzical, gândire muzicală, conștiință muzicală etc.) structurate în cunoștințe care conduc la formarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale a elevilor. Conținuturile educației muzicale includ teme de studiu (în care sunt ascunse legitățile artei muzicale) și repertoriul muzical de audiere/interpretare/creație muzicală elementară.

Principiul tematismului stă la baza organizării conținuturilor curriculumului de Educație muzicală din Republica Moldova. Propunem cadrelor didactice trei perspective în dezvoltarea conținuturilor educației muzicale:

- ⇒ *perspectiva orizontală*, prin care se stabilește o legătură dintre temele curriculare din cadrul unui an de studii (spre exemplu: tema semestrului 2 din clasa întâi – „Ce povestește muzica” relaționează în primul rind cu tema precedentă – „Ce exprimă muzica?” și poate genera următoarele dezvoltări de conținut: ce povestește muzica veselă/tristă/solemnă/hazlie? Ce exprimă muzica despre viața mea/despre natură/viața poporului? Cum povestește muzica veselă/tristă/solemnă/hazlie?).
- ⇒ *perspectiva verticală*, prin care se stabilesc legături dintre tema curriculară a unui semestru cu tema aceluiași semestru din anii precedenți/următori de studii (spre exemplu: tema semestrului 2 din clasa a treia – „Melodia – principalul mijloc de expresie a limbajului muzical” se studiază prin raportare la tema semestrul 2 din clasa a doua – „Posibilități expresive și descriptive ale muzicii” și poate genera următoarele aspecte: Ce poate exprima melodia? Ce poate descrie melodia? Cum melodia exprimă/descrie? Care sunt cele mai expresive melodii populare ale neamului nostru? );
- ⇒ *perspectivă diagonală*, prin care pot fi stabilite multiple legături dintre temele din diferite clase și semestre.

Perspectivile de dezvoltare a conținuturilor educației muzicale se bazează pe principiile specifice educației muzicale din sistemul învățământului general: principiul unității educației, instruirii și dezvoltării personalității elevului, principiul anticipării și revenirii conținuturilor educației, principiul învățării temeinice, principiul legăturii muzicii cu viața.

Calitățile conținuturilor educației care conferă formare-dezvoltare permanentă elevilor sunt:

- ⇒ caracterul obiectiv, istoric, dinamic, integral și deschis;
- ⇒ amplificarea, diversificarea și specializarea;
- ⇒ prelucrarea pedagogică.

La planificarea conținuturilor educației muzicale se va ține cont de păstrarea raportului dintre valorile culturii naționale și universale, includerea repertoriului muzical din diverse paliere ale muzicii (populare, religioase, academic, de divertisment), raportarea conținuturilor la diverse

forme de inițiere muzicală (audiție, interpretare, creație, reflexie) și gradul de dezvoltare al culturii muzicale a elevilor.

### **Bibliografie**

1. Cerghit I., Vlăsceanu L. (1988), Curs de pedagogie, T.U.B., București.
2. Cristea, S., Dicționar de pedagogie, Grupul editorial Litera, Litera-Internațional, Chișinău-București, 2000.
3. Cucuș C. (1996), Pedagogie, Polirom, Iași.
4. Educație artistică (2000), Ghid metodologic. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul general, Grupul editorial Litera, Chișinău.
5. Educație muzicală (2010). Curriculum Național pentru învățământul gimnazial. Clasele a V-a – a VIII-a. Ministerul Republicii Moldova, Lyceum, Chișinău, 2010.
6. Gagim I. (2004), Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. Referat științific al tezei de dr. hab., Chișinău.
7. Jinga I., Istrate E. (2008), Manual de pedagogie, București, ALL.
8. Morari M. (2011). Ghid de implementare a curriculumului modernizat de educație muzicală pentru învățământul primar și gimnazial. Lyceum, Chișinău.
9. Văideanu, G. (1988). Educația la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, București.
10. Văideanu, G., (1996), UNESCO-50-EDUCAȚIE, E.D.P., București.
11. Абдуллин Э.Б. (1983), Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе, Просвещение, Москва.

### **2.3. Dimensiunea imagistică a gândirii muzicale în studiul pianistic**

Lilia GRANEȚKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Procesul psihic cognitiv superior (intelectual) care, prin intermediul operațiilor de analiză și sinteză, abstractizare și generalizare obține produse sub formă de idei, concepte și raționamente, se numește **gândire**. După Г. Цыпин, *gândirea* reprezintă o sumă de cunoștințe aplicate în practică [1, p. 162].

În studiul muzical - pianistic, studentul trebuie să dea dovadă de o gândire viguroasă, bine dezvoltată pe ambele sale dimensiuni: operativă și creativă. Se știe că gândirea operativă este un atribut al oricărui proces de muncă. În studiul la instrument, studentul se confruntă cu nenumărate probleme atât de natură motrice, cât și de memorare sau interpretare. Rezolvarea lor poate fi de natură algoritmă sau euristică. Rezolvarea algoritmică, drept schemă logică ce cuprinde un număr finit de pași, a căror succesiune duce la soluționarea problemei, este cea mai simplă formă a gândirii operative. Rezolvarea euristică este un pas înainte spre gândire creatoare. Ea constă în rezolvarea unei situații a cărei soluție nu se întrevide de la început și care trebuie căutată prin eforturi intelectuale speciale, care nu pot duce însă întotdeauna la găsirea soluției optime. De exemplu, abordarea pentru prima oară a unei piese necunoscute pentru a cărei realizare suma de cunoștințe teoretice este suficientă (forma, genul etc.), dar imaginea sonoră, precum și spiritul lucrării – corelate cu mijloacele tehnice – îi sunt neclare studentului. Rezolvarea *euristică* este însăși procesul de căutare continuă a acestor elemente. *Gândirea operativă euristică* constituie un prim element al *gândirii creatoare*. Un act psihic este creator în măsura în care are atributul originalității, al adaptării la situații noi prin soluții noi, înțelegând, prin aceasta, modificarea rapidă a mersului gândirii atunci când situația o cere.

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

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

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

**Compozitorul**, reflectând în creațiile sale emoțiile și impresiile interioare, apelează la logica muzicală (cunoștințe teoretice, legi armonice, formă muzicală), realizând intențiile subiective în partitură. Acest tip de gândire В. Петрушин îl numește *gândire abstract-logică* [2, p. 164].

În afara acestor aspecte ale gândirii muzicale, P. Bentoiu evidențiază și alte forme de gândire muzicală, identificate cu formele de manifestare ale *auzului muzical* și care derulează din specificul *limbajului muzical*: **gândirea melodică, gândirea armonică, gândirea polifonică, gândirea timbrală** etc. [3].

Geneza gândirii muzicale se află în ton-intonație. Baza gândirii muzicale o constituie *simțirea intonației muzicale*. Aceasta este formula laconică a lui Б. Асафьев înțelegând larg: intonația devine un „ghid” care conduce spre conținutul muzicii, spre găsirea nucleului artistic. Simțirea intonației, pătrunderea în expresivitatea ei este punctul culminant de dezvoltare a capacităților muzical-cognitive.

I. Gagim menționează că dacă „constituentele limbajului muzical și auzul muzical sunt de natură intonațională, atunci și *gândirea muzicală* este de aceeași esență – ea este *gândire intonațională*”. „A gândi, în muzică, înseamnă a simți/a trăi unsens specific („a simți melodia înseamnă a o înțelege”- A. Iorgulescu; „muzica nu se gândește, ci se trăiește” – E. Ansermet). Gândirea muzicală este *gândire-stare*” deduce I. Gagim [4].

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

**Conștiința muzicală** este componentă și derivată a *conștiinței auditive* generale și este marcată esențial de facultatea de a gândi în sunete muzicale. Muzica nu s-ar fi produs dacă sistemul algoritmic, care acționează în sunetele muzicale, nu și-ar avea temelia în auz. Auzul, la rândul său, fiind altoit de conștiința afectivă, este reprezentat de formula: *muzica = sunet+auz+conștiința afectivă* [4, p. 252-254].

**Inteligența muzicală** este definită drept grad superior al conștiinței/gândirii/trăirii muzicale a receptorului; facultatea acestuia de a sesiza esențialul în muzică; de a simți/trăi/înțelege mesajul ascuns al muzicii și de a gândi muzicalmente select; de a distinge adevărul în opera muzicală și de a discrimina valoarea de nonvaloare; de a sintetiza gradual emoția-sentimentul și reflecția-meditația; de a descoperi sensurile specifice muzicii și a le raporta la valorile propriului eu; de a avansa de la nivelul de suprafață al percepției muzicale la nivelul stării suprasensibile, spirituale a eului receptor. Inteligența muzicală influențează inteligența generală a omului [4, p. 255-257].

Д. Кабалеvский, Л. Школяр formulează problema dezvoltării la viitori profesori de muzică a unei gândiri specifice, numită – „*gândire instrumentală*” [5, p. 171], argumentând aceasta prin motivul că mult timp în practica educației muzicale s-a pus accentul pe prioritatea competențelor dirijorale în detrimentul *competenței de interpretare a imaginii muzicale*. Orientarea procesului de educație muzicală numai pe calea cântului vocal-coral este o viziune unilaterală și greșită în procesul educațional al elevilor. În special, acest fapt este evident în situații când elevii se confruntă cu *problema analizei muzicii instrumentale*, a cărei percepere se realizează numai în baza legilor muzicale. Limbajul muzical pur, fără o însoțire a textului literar, este considerat dificil pentru percepere și înțelegere, necesitând un grad mai înalt de *gândire muzicală*. Specificul unei asemenea gândiri constă în parcurgerea, sesizarea, trăirea emoțional-rațională a fluxului sonor, care este construit după legile dramaturgiei muzicale. „Decodarea” imaginii muzicale și crearea, construirea în baza ei a **imaginii artistice** este prerogativa unei

*gândiri specifice*. Л. Школяр pledează pentru dezvoltarea la studenții-pedagogi de educație muzicală a „*gândirii instrumentale*”, aceasta constituind o garanție în decodarea și înțelegerea profundă a muzicii „pure”. „Nu putem declara că un dirijor de cor nu posedă o gândire muzicală dezvoltată, dar este evident, că profilul profesiei își lasă amprenta sa în orientarea gândirii muzicale pe calea poetică. Astfel, un cântăreț, dirijor de cor etc., în identificarea sensului muzical, mai mult se va baza pe sensul cuvântului, în timp ce gândirea unui instrumentalist se bazează pe reprezentări pur sonore” [5, p. 171].

În perceperea muzicii instrumentale gândirea, percepția se bazează pe legile dramaturgiei muzicale și sunt îndreptate nu spre sensul dictat de cuvânt, dar spre *sensul pur muzical*. Lipsa unui asemenea factor (element) specific în gândirea profesorului, care poate fi definită „*gândire muzical-instrumentală*” (Л. Школяр), este cauza incompetenței în înțelegerea muzicii fără program literar-poetic.

С. Карась [6] pledează pentru dezvoltarea la elevii-pianiști a *gândirii interpretative*, diferențiind-o de gândirea muzicală: *gândirea muzicală* este capacitatea de operare cu reprezentări auditive, *gândirea instrumental-interpretativă* este capacitatea de operare/ integrare a reprezentărilor auditive cu reprezentările motrice.

**Concluzie:** Problema incompetenței în interpretarea imaginii muzicale de către studenți se rezumă la:

- 1) pregătirea profesorului de educație muzicală este orientată, predominant, spre *formarea unilaterală a deprinderilor de lucru cu corul* (Л. Школяр);
- 2) în procesul de pregătire instrumentală a viitorului profesor nu se pledează pentru dezvoltarea *gândirii muzical-instrumentale*, accentul fiind pus pe formarea unor deprinderi și abilități unilaterale de executare la instrument, realizând, astfel, numai *aspectul pur tehnic* al competenței de interpretare;
- 3) în procesul de pregătire instrumentală a profesorului de muzică nu se pune accentul pe formarea *competenței de interpretare a imaginii muzicale*.

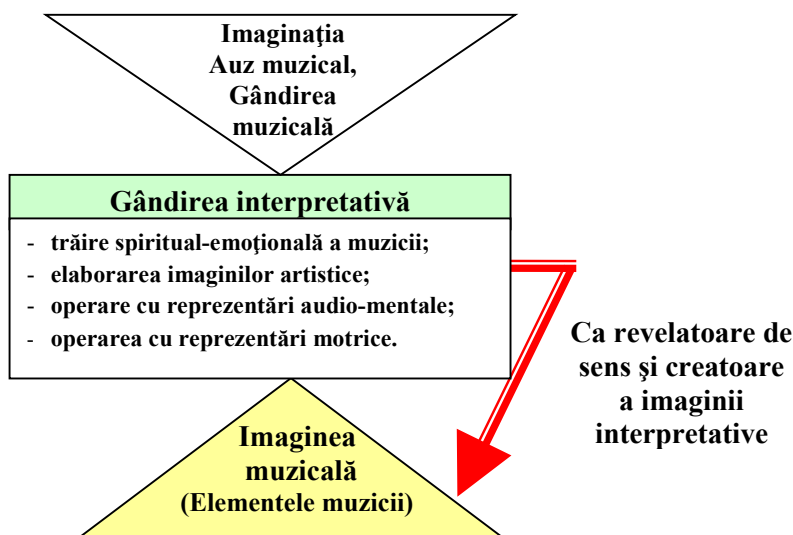


Figura 1. Rolul gândirii interpretative în tratarea imaginii muzicale

Pentru evitarea extremităților sus-enunțate propunem de a dezvolta la studenți *gândirea interpretativă* ca aptitudine integralizată (auzul muzical sub toate manifestările sale, în special a auzului timbro-dinamic și interior; imaginație creatoare de sensuri-imagini, gândire/conștiință muzicală) (vezi **Figura 1**), bazată pe capacitatea interpretului de: trăire spiritual-emoțională a muzicii; elaborare a imaginilor artistice; operare cu reprezentări audio-mentale; operarea cu reprezentări motrice. Dezvoltarea *gândirii interpretative* la studenți va înlesni înțelegerea-



interpretarea artistică a imaginii muzicale a lucrării studiate și, astfel, va contribui la formarea *competenței de interpretare a imaginii muzicale* și la eficientizarea procesului de formare a profesorului de muzică.

### **Concluzii**

Pregătirea instrumental-pianistică a profesorului de educație muzicală presupune formarea *competenței de interpretare a imaginii muzicale*, deoarece fenomenul de *imagine muzicală* constituie un moment central în Curriculumul la Educația muzicală în școală.

Prin urmare, structura *competenței de interpretare a imaginii muzicale* este prezentată de două componente: *capacitatea de interpretare instrumentală a muzicii* și *capacitatea de comunicare verbal-artistică despre muzică*.

*Componenta interpretare muzicală* a CIIM este prezentată prin capacitatea studentului de a decoda conținutul ideatic al *imaginii muzicale* al lucrării. Acest lucru se realizează prin *cercetarea* pluriaspectuală a lucrării muzicale, prin crearea viziunii, conceptului artistic asupra lucrării, un urma cercetărilor artistico-analitice, adică prin crearea *imaginii artistice* a lucrării. Pentru transmiterea *imaginii muzicale* auditoriului, pedagogul/interpret are drept scop sonorizarea textului scris al lucrării. Astfel, componenta muzical-interpretativă a CIIM va finaliza cu o întruchipare sonoră a *imaginii artistice*.

*Componenta comunicare verbal artistică despre muzică* presupune la student capacitatea de a vorbi despre muzică profesionist, științific, dar, în același timp, accesibil vârstei copiilor, păstrând aspectul artistic-creativ și ocolind unele extremități (tehnicizare, teoretizare pură și afectizare vulgară etc.). Studentul trebuie să valorifice aspectele istoric, estetic, muzicologic ale lucrării, să posede o libertate și pasiune în vorbire, să abordeze creația muzicală din punctul de vedere metodic, să-și formeze o opinie personală față de muzica studiată.

Din perspectiva cercetării noastre, remarcăm rolul major al *aptitudinilor muzicale* în formarea CIIM. Au fost puse în acțiune următoarele aptitudini muzicale: *auzul muzical* (în manifestările sale), *imaginația și gândirea muzical-interpretativă* – calități, în opinia noastră, strict necesare pentru crearea *imaginii artistice și interpretative*.

### **Bibliografie**

1. ЦЫПИН, Г.М., *Обучение игре на фортепиано*, Москва: Просвещение, 1984, 236 p.
2. ПЕТРУШИН, В., *Музыкальная психология*, Москва: Passim, 1994, 304 p.
3. BENTOIU, P., *Gândirea muzicală*, București, Editura Muzicală, 1975, 166 p.
4. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Editura Timpul, 2003, 280 p.
5. *МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ*, под ред. Школяр Л.В., Москва, Академия, 2001, 231 p.
6. КАРАСЬ, С., *Метод формирования пианистического мышления. Фортепианная школа от 3-х до 50-ти*, Пенза, 1995, 257 p.

## **2.4. Dezvoltarea inteligenței spirituale a elevilor prin educație muzicală**

Lilia GRANETȚKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Dezvoltarea personală este un concept din ce în ce mai mult întâlnit în societatea contemporană. Ea presupune o capacitate restructurantă și formativă a individului, ce include ideea de creștere, de devenire, de abilitare, de formare. Obiectivul cel mai vizat al dezvoltării personale, fără a fi singurul, este disponibilizarea tot mai largă a resurselor interioare ale individului.

„Dacă în cazul inteligenței cognitive este vorba despre a gândi, în cazul inteligenței emoționale despre a simți, inteligența spirituală vorbește despre a Fi.” menționa McMullen B. Ființa umană este un microunivers. Este un întreg cu multe fațete, a cărui armonie depinde de echilibrul său emoțional, spiritual, mental și fizic. Se cunoaște că persoana are mai multe tipuri de inteligențe:

logico-matematică, verbal-lingvistică, corporală, practică, artistică, filosofică, socială, interpersonală, ș.a.. Inteligența emoțională și cea spirituală sunt două dintre cele mai valoroase resurse umane, poate chiar cele mai de preț, dacă ne gândim la evoluția și împlinirea noastră sufletească... Aceste abilități sunt strâns și armonios împletite, dar, fiind concepte relativ noi în literatura psihologică, ne propunem spre cercetare conceptul de inteligență spirituală și validarea lui în domeniul educației muzicale.

Cercetările din perioada actuală continuă o tradiție inițiată de cercetători precum Galton, Wundt, Simon și Binet și dezvoltate pe parcursul secolului al XX-lea de foarte mulți cercetători dintre care precizăm cercetările desfășurate de Lewis Terman, Edward Thorndike, Charles Spearman, Carlton Pearson, Jean Piaget, Barbel Inhelder, L. L. Thurstone, J. P. Guilford, David Wechsler, Cyril Burt, Philip E. Vernon și Hans Eysenk, și alții.

Specialiștii în cauză au afirmat extraordinara oportunitate pe care orice criză spirituală o aduce, aceea a unei transformări radicale a ființei umane. În această nouă „paradigmă” dezideratul este acela al unei capacități creative și transformative care să permită în permanență posibilitatea de a schimba regulile, de a modifica situațiile, de a depăși limitele. Această capacitate este orientată atât înspre interior sub forma restructurării și reconfigurării personale la nivelul eului și identității dar și înspre exterior pe toate planurile existenței (familial, social, profesional). Această nouă capacitate a fost denumită **inteligență spirituală** și, în mod firesc, ea trimite către un alt concept cel de maturitate spirituală.

Dezideratul finalităților educaționale în sfera artei muzicale presupune formarea unei personalități cu o înaltă cultură artistică, fundamentele palierului dat fiind clădite odată cu valorificarea capacităților elevului pe întreaga perioadă de vârstă școlară. Un adevăr pedagogic spune că muzica, deopotrivă cu alte discipline de studiu, nu suferă atitudini difuze, superficiale, ci dimpotrivă, remarcă persoanei antrenate în activitate eforturi intelectual-afective deosebite, care neapărat să se aleagă cu efectul de pătrundere continuă în profunzimea fenomenelor muzicale.

**Inteligența emoțională și cea spirituală** sunt două dintre cele mai valoroase resurse umane, poate chiar cele mai despreț, dacă ne gândim la evoluția și împlinirea noastră sufletească. Aceste abilități sunt strâns și armonios împletite.

În sens pur etimologic, cuvântul **inteligență** denotă capacitatea de a discerne, de a separa, de a alege între diferite alternative și de a putea lua decizia cea mai potrivită. O persoană inteligentă este, de fapt, o persoană care știe să separe esențialul de neesențial, ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare, ceea ce îi este necesar pentru a desfășura o anumită activitate de ceea ce este irelevant pentru această activitate. Inteligența, în sens pur etimologic, se referă la această capacitate de a discerne. Cuvântul latin *intelligentia* provine din *intelligere*, termen compus din *intus* (*între*) și *legere*, care înseamnă a alege sau a citi. A fi inteligent înseamnă, prin urmare, a ști să alegi cea mai bună alternativă dintre mai multe, dar și a ști să citești în interiorul lucrurilor. Acest lucru este posibil dacă, înainte de a alege, ai capacitatea de a delibera, de a cântări argumentele pro și contra ale unei asemenea decizii și de a anticipa posibilele consecințe care decurg din asta. Inteligența permite să păstrezi cu ajutorul memoriei experiențele din trecut și să anticipezi, cu ajutorul imaginației, scenariile ipotetice din viitor. Această calitate, după ce este exersată din plin, salvează ființa umană de multe eșecuri din viața sa și îi deschide porțile spre dobândirea succesului personal, afectiv și profesional. Condiția umană este sărmană. Ființa umană este animalul cel mai neajutorat: se naște gol, desculț și lipsit de apărare, dar îi sunt date două posibilități, după cum spunea Aristotel: mâinile și mintea, prin care le depășește pe toate celelalte animale și cu care realizează, într-o oarecare măsură, orice lucru. Inteligența este mijlocul care oferă deschiderea spre ansamblu și puterea de a cuceri adevărul. Ea îl face pe om capabil de a transcende, de a depăși orice limită. Inteligența se poate defini și ca puterea de a învăța sau de a înțelege, ca aptitudinea de a cunoaște, de a înțelege ceva. Potrivit definiției oferite, de obicei, în manualele de psihologie: inteligența este capacitatea și abilitatea de a răspunde, în cea mai potrivită formă posibilă, exigențelor pe care le prezintă lumea. Îți permite să reflectezi, să-ți faci griji, să cercetezi, să controlezi și să interpretezi realitatea. Există un răspuns fundamental, cu caracter instinctiv; dar, dincolo de el, ființa umană,

datorită inteligenței sale, este capabilă de a-și stăpâni acest răspuns și de a se gândi, mai înainte, la cel pe care trebuie să-l dea, fiind în funcție de context. Inteligența permite elaborarea de răspunsuri complexe în situații fundamentale ale vieții, răspunsuri gândite și meditate care depășesc logica mecanică a impulsului. De asemenea, prin inteligență se mai poate înțelege și acea capacitate care permite să ne adaptăm destul de repede posibilităților disponibile și să ne confruntăm cu situații noi pe care nu le-am prevăzut dinainte.

Exista o diferență între spiritualitate și inteligență spirituală. Spiritualitatea înseamnă să știi cine ești, iar inteligența spirituală înseamnă să “realizezi” cine ești și să-ți trăiești viața în această conștientizare. Întotdeauna ai fost cine ești și, pe drept cuvânt, nu ai putea niciodată să fii altceva decât ceea ce ești. Acest lucru necesită însă “realizare”, spre exemplu realizarea aceluși moment în care “vezi”, atingi” și apoi “ești”...

“A fi inteligent spiritual înseamnă a gândi, a acționa și a interacționa dintr-o conștientizare a sinelui ca spirit, iar nu ca forma, suflet sau corp. Cei mai mulți dintre noi suntem învățați să credem că suntem formele noastre fizice.

Inteligența spirituală înseamnă să poți să îți educi conștiința, să ții cont de ea și să asculți de ea. Totodată, inteligența spirituală înseamnă să adresezi întrebări proprii persoane și să fii pregătit pentru a-ți trăi răspunsurile.

Stephen Covey sugerează anumite modalități de a ne dezvolta inteligența spirituală. Citirea unei cărți și meditația, afundarea în muzică și literatură de calitate, găsirea unei modalități de a comunica cu natura, menținerea fidelității față de valorile tale cele mai înalte, a încerca să contribui la o cauză anume, toate acestea sunt metode ideale pentru a spori inteligența spirituală, este de părere Covey.

Inteligența spirituală facilitează performanța, creativitatea, schimbarea, capacitatea de adaptare, starea de pace și de liniște, înțelepciunea, bucuria, entuziasmul. Conectarea la SQ este cea mai autentică și sinceră călătorie înspre autodescoperirea sinelui, a celorlalți și a lumii în care trăim.

În raport cu educația, arta muzicii se cere a fi abordată în natura ei specifică, în necesitatea ei, în acțiunea și puterea mesajului ce-l poartă ea pentru viața spirituală. Interesează, așa dar, educația muzicală ca educație prin experiența muzicii; propriu-zis, prin audiția muzicală și prin cânt – principal cadru de realizare a educației muzicale. G.Balan susține ideea că prin intermediul cântului, cel mai important gen al artei muzicale aplicat la orele de educație muzicală (în sens general al cuvântului) trebuie să educăm omul în mod profund, nobil. Prezintă interes din acest punct de vedere poziția cercetătorului C.Coza care consideră că educația muzicală ajută cu prisosință la depășirea răului, la înscrierea întru reușita omului în capacitatea binelui, a bucuriei, sensibilității, seninătății, simpatiei, solidarității, înțelegerii, devotamentului, împăcare cu datul existențial și protecție a schimbării în bine a stării de fapt.

M.Vacarciuc conchide, că valoarea spirituală a cântului vocal-coral este în funcție de elementele muzicale din care este alcătuit, de valoarea fiecărui element în parte și de felul cum sunt îmbinate între ele. Drept exemplu putem lua cele trei elemente, care stau la baza cântecului: *melodia, ritmul și cuvântul*. [Vacarciuc M.]

În cadrul educației muzicale putem delimita două niveluri: informativ-teoretic și formativ-aplicativ. La nivelul informativ-teoretic se realizează acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor reproductiv-informative. la nivelul formativ-aplicativ educația muzicală se realizează prin contactul nemijlocit cu opera de artă. Nivelurile de realizare a educației artistice - informativ-teoretic și formativ-aplicativ, se află într-un raport de reciprocitate, completându-se unul pe altul în sensul că instruirea nu poate înlocui, ci doar asigură o mai bună receptare a muzicii, în timp ce contemplarea propriu-zisă valorifică virtuțile spirituale ale individului și asigură realizarea scopului fundamental al educației. Comunicarea dintre elev și arta muzicală este în funcție nu numai de valoarea estetică a muzicii, ci și de valoare ei spirituală prin participarea creatoare a subiectului în această comunicare. În contact direct cu muzica (contact energetic, spiritual) se stabilește o comuniune psihică dintre receptor și opera de artă, dintre structurile conștiente și cele

inconștiente ale personalității elevului și mesajul artistic muzical. Scopul fundamental al acestui dialog este îmbogățirea experienței receptorului și sensibilizarea acestuia prin declanșarea emoției și trăirii și ca rezultat dezvoltarea inteligenței spirituale ale elevului.

Misiunea procesului educativ de către profesor constă în trezirea puterilor interioare care corespund legităților firii copiilor. Cucerirea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită, la fel, muncă, o muncă în primul rând a sufletului, o muncă a cugetului, a întregii ființe a omului. Muzica este o delectare, dar și meditație filozofică profundă. Ea aduce bucurii și desfătări (atât sufletești, cât și intelectuale) inexprimabile, dar numai dacă ai depus străduință pentru a și-o însuși. Numai în așa condiții muzica te va răsplăti, îți va șopti adevăruri pe care nu le vei afla pe altă cale, te va purta prin lumi necunoscute până atunci. Copii trebuie să fie conștienți de acest lucru.

Considerăm că inteligența spirituală se află în raport direct cu cea emoțională și face parte din cadrul inteligențelor multiple.

- **intelența muzicală** – legată de conștientizarea, comprehensiunea, înțelegerea discursului muzical;
- **intelență kinestezică**– legată de conștientizarea corpului fizic, corelarea vocii cu auzul etc.
- **intelența intrapersonală** – conștientizarea propriilor trăiri și gânduri și controlul acestora;
- **intelența interpersonală** – legată de modul de relaționare cu ceilalți și de succesul social.

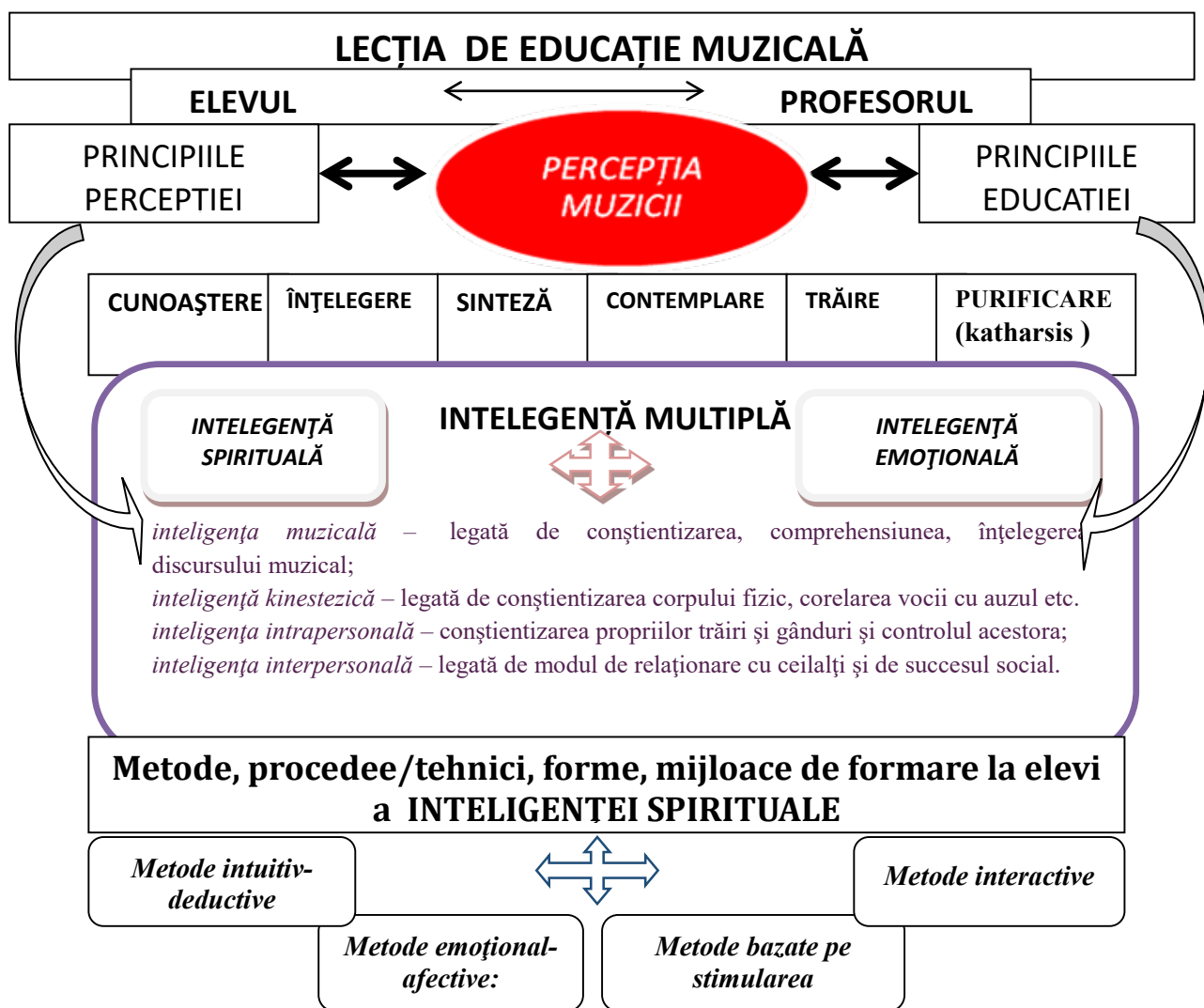


Fig. 1. Model pedagogic de formare a inteligenței spirituale la elevi în cadrul educației muzicale

Dezvoltarea inteligenței spirituale a elevilor conform ipotezei și cercetărilor teoretice este posibilă prin valorificarea la lecție a următoarelor principii psihopedagogice și artistice:

- *principiul creativității;*
- *principiul interiorizării muzicii;*
- *principiul unității educației-instruirii-dezvoltării muzicale și spirituale;*
- *principiul corelației între senzorial și rațional, dintre concret și abstract;*
- *principiul sensibilității afective;*
- *principiul intuiției,*
- *principiul pasiunii;*
- *principiul acțiunii totale a muzicii asupra omului;*
- *principiul educației prin și pentru valori;*

Prin metodele educației muzicale eficiente în educația spirituală a elevilor la lecția de cor propunem următoare metode și procedee didactico-artistice:

- *Metoda vocalizării*
- *Metoda notarii grafice a melodiei*
- *Metoda intonării plastice*
- *Metoda acțiunii emoționale*
- *Metoda comparației*
- *Metoda sistematizării*
- *Metoda percepției asociate*
- *Metoda „colanul sonor”;*
- *Metoda „scărița muzicală”;*
- *Metoda „funde melodioase”;*
- *Metoda „împărăția fermecată”;*
- *„intonarea muzicală”;*
- *„izvorășul”;*
- *„interiorizarea muzicii”*
- *Exercițiul Vox Mentis etc.*

În calitate de căi, mijloace de realizare a dezvoltării spirituale la elevi propunem conform modelului de spiritualizare (după Frankl) următoare:

- Valori spirituale , estetice, culturale
- Creații muzicale cu subiect religios
- **Cărți, filme,** cântece, care rezonază cu ideii spirituale înalte
- Persoane spirituale. Cu cei cu care suntem pe aceeași undă.
- **Viață conștientă:** Conștient să cântăm, creăm, gândim, să vorbim, să acționăm, să trăim!
- **Practica spirituală:** Practica bunăvoinței și transmiterii iubirii

Misiunea procesului educativ de către profesor constă în trezirea puterilor interioare care corespund legităților firii copiilor. Cucerirea artei muzicale, pătrunderea în tainele ei, însușirea legilor ei specifice necesită, la fel, muncă, o muncă în primul rând a sufletului, o muncă a cugetului, a întregii ființe a omului. Muzica este o delectare, dar și meditație filozofică profundă.

**Concluzii:** Educația muzicală este una dintre componentele principale ale educației estetice și spirituale. Tezaurul muzicii academice constituie o sferă importantă a culturii spirituale a elevilor. Muzica contribuie la cultivarea emoțiilor, la dezvoltarea intelectuală, a sentimentelor morale, estetice și, în special, a sentimentului de dragoste pentru integrarea acestei arte în viață, a gustului estetic muzical și în sfârșit la modelarea spirituală a elevilor și la dezvoltarea inteligenței spirituale ale lor.

Lecția de muzică include multiple și variate activități muzicale. Sarcinile de bază ale acestor activități sunt aprofundarea în lumea muzicii, cucerirea treptată a artei sonore. Fiecare activitate muzicală nu va fi orientată doar spre sine, ci va contribui alături de celelalte la elucidarea temei

generale a lecției. Toate activitățile din cadrul lecției combinându-se și completându-se vor bate într-o singură direcție urmărind același scop – însușirea temei lecției, fără a destrăma logica pătrunderii metodice în subiectul muzical atacat.

La baza formării spirituale a elevilor stă **actul de trăire** (estetică, artistică, spirituală) a muzicii. Ca rezultat al trăirii muzicale stă *experiența muzicală a receptorului* – o activitate interioară specifică, axată pe fenomenul muzical. *Trăirea muzicii (trăirea muzicală)* este, astfel, chintesența actului muzical, a experienței muzicale.

### **Bibliografie**

1. Morari M. *Actul artistic: delimitări terminologice și conceptuale cu deschideri pentru educație*. În: Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. XXI. Conferință științifico-practică internațională, 7-8 noiembrie 2013. Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți. – Bălți, 2013, p 34-38
2. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii* / I. Gagim. - Iași: Timpul, 2003. – 280 p.
3. Zohar D. *SQ - Inteligența spirituală*, 2011 Editura: [Vellant400](#) p.
4. Vacarciuc M. *Dezvoltarea spirituală a micului școlar prin muzică și cânt*, Chișinău, 2002, 90p.
5. <http://sourcesofinsight.com/stephen-covey-on-developing-emotional-intelligence/>

## **2.5. Многозначность художественного образа как методическая проблема**

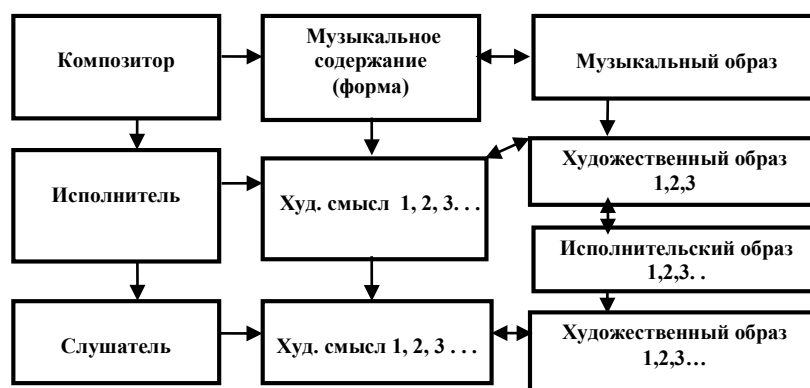
Lilia GRANETKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Современное состояние преподавания музыки в школе характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания образования. По-прежнему актуальны вопросы: как сделать, чтобы музыка не оставалась чуждой ребенку, а стала неотъемлемой частью его души и его жизни? С этой целью корректируются методы и приемы преподавания музыки. На современном этапе реформа современного образования выдвигает новую концепцию – смещая акцент с простого накопления знаний в сторону формирования *компетенций*. Считаем, что одной из основополагающих **компетенций учащихся** должна стать *компетенция, связанная с раскрытием музыкального содержания, постижением художественного смысла музыки*. Мы обозначим ее как *компетенция интерпретации музыкального образа*. Поскольку любое исполнение/познание музыки есть своеобразная личностная интерпретация, то ученик должен обладать компетенцией не в слушании или исполнении музыки, а именно в *интерпретации музыкального образа*. Прежде чем подойти к разработке методологии формирования *компетенции интерпретации музыкального образа*, необходимо дать эпистемологическое обоснование следующим эстетическим категориям: *музыкальное содержание/музыкальный образ/художественный образ*.

Л.П.Казанцева изучив многовековой культурный, музыкальный, художественный, научный опыт отвечает на вопрос, что есть музыка, в чем *сущность музыкального содержания* следующим образом: *музыка – выражение чувств и эмоций человека; выражение ощущений; выражение интеллекта; выражение внутреннего мира человека; выражение таинственных глубин человеческой души; выражение невыразимого, подсознательного; выражение сущности Бытия; выражение экзистенциального, Абсолюта, Божественного; отображение действительности; музыка – движение; выражение положительного; выражение человека и мира; отображение действительности в эмоциях и идеях человека; специфический самоценный мир; эстетизированные звучания; комбинация звуков; музыка – все что звучит*. [4, стр. 7-11]

Энциклопедия выделяет различные аспекты *художественного образа*, демонстрирующие его причастность сразу многим сферам познания: в *онтологическом аспекте художественный образ* есть факт идеального бытия; в *семиотическом аспекте художественный образ* и есть не что иное, как [знак](#), т.е. средство смысловой

коммуникации в рамках данной культуры или родственных культур; в *гносеологическом аспекте художественный образ* есть вымысел, он ближе всего к такой разновидности познающей мысли, как допущение; ещё Аристотель заметил, что факты искусства относятся к области вероятного, о бытии которого нельзя сказать ни «да», ни «нет». Нетрудно заключить, что допущением, гипотезой, *художественный образ* может быть только вследствие своей идеальности и воображаемости; в *эстетическом аспекте, художественный образ* представляется целесообразным жизнеподобным организмом, в котором нет лишнего, случайного, механически служебного и который производит впечатление красоты именно в силу совершенного единства и конечной осмысленности своих частей. Если в качестве «организма» образ автономен и в качестве идеального предмета объективен, то в качестве допущения он *субъективен*, а в качестве знака межсубъективен, коммуникативен, реализуем в ходе «диалога» между автором-художником и адресатом и в этом отношении является не предметом и не мыслью, а **обоюдосторонним процессом**. В.К.Суханцева подтверждает, что «музыкальное произведение как явление и категория музыкального процесса предполагает наличие а) авторства, б) строго фиксированной звукописи, в) адекватного воспроизводства в восприятии и интерпретации [7]. Е.Назайкинский считает, что *художественный смысл* варьирует от исполнителя к исполнителю, от слушателя к слушателю тем самым утверждая мысль о *множественности музыкального смысла* [5, стр. 21]. А.Сохор утверждает, что музыкальное произведение актуализируется в сознании воспринимающего не совсем в том виде, как оно существовало в сознании автора. Следовательно, правильнее говорить не об одном содержании, а о нескольких: *авторском, исполнительском, слушательском*. [8]. Исследования с позиции философии, эстетики, музыковедения таких понятий как *содержание, образ, смысл*, аргументировали необходимость их дифференциации. Художественно-творческая деятельность композитора, исполнителя, слушателя предполагает различие **трех типов образов**: *музыкального, художественного, исполнительского*. (А.Сохор, Л.Мазель, В.Цуккерман, Г.Нейгауз, Н.Kretzschmar, О.Garaz, Л.Гранецкая) (рис.1)



**Рис. 1. Соотношение понятий музыкальный образ, художественный образ, исполнительский образ.**

Естественно, в художественном творчестве ценно только то, что подсказано процессом подлинного переживания, и только тогда может возникнуть искусство. Истинное погружение в *художественный образ*, его постижение тесно связано с процессом переживания, с умением пропустить через себя, прочувствовать интонации музыкального произведения. Раскрытие *художественного образа* музыкального произведения является необходимым условием для яркого, эмоционального исполнения произведения. Мы должны научить своего ученика слушать и слышать, исполнять музыкальное произведение и интерпретировать его.

Немаловажной с точки зрения психопедагогики фортепиано, является развитие у учеников *мотивации*. В настоящее время мотивационная сторона обучения младших школьников в классе фортепиано, на наш взгляд, наименее управляема. Формирование мотивации подчас идет стихийно, являясь, скорее, результатом достижений передовых преподавателей, чем предметом специальной, целенаправленной, систематической работы. Вместе с тем, по мнению ряда ученых (Б.Г. Ананьев, В.К. Вилюнас, С.Л. Рубинштейн др.), проблема мотивации, связанная с исследованием причин, побуждающих поступки и различные формы человеческой деятельности, является одной из центральных в науках о человеке. Важно то, что осознание мотивов человеком совершается не автоматически, а в результате особой активности, когда осознанные мотивы обретают *личностный смысл* (А.Л. Леонтьев, А.Пиличяускас). Задача педагога детской музыкальной школы состоит в том, чтобы суметь заинтересовать ребенка процессом овладения инструментом, и тогда необходимый для этого труд постепенно станет потребностью. Поскольку мотивация выступает особым «энергообразующим» (В.В. Медушевский) началом, то ее специальное развитие рассматривается как важнейшая задача музыкально-образовательного процесса. Изучение музыкального произведения учениками музыкальной школы должно быть также *осознанным*, полными *личностного смысла* и проходить по различным этапам. Ученик, являясь, по сути, уже исполнителем (пусть маленьким, начинающим) в процессе диалога с музыкальным произведением (знакомясь с авторским стилем, средствами музыкальной выразительности и т.д.) выявляет музыкальное содержание на основе созданного *личностного художественного образа*.

Проблема создания художественного образа музыкального произведения в музыковедческом, эстетическом аспекте изучалась такими учеными, как Б.Асафьев, А.Сохор, М.Бонфельд, Е.Назайкинский, О.Гараз; в методическом аспекте – Г.Нейгаузом, К.Игумновым, Л.Баренбоймом, А.Гольденвейзером, С.Карась; психологический аспект проблемы освещен в трудах Б.Теплова, В.Петрушина, Г.Цыпина, I.Gagim и т.д.

Считаем, что с методической точки зрения, проблема познания музыкального содержания путем создания личностного художественного образа требует постоянного поиска новых путей решения, обновления методологической базы – новых дидактических технологий, методов, приемов. Наша первоначальная цель на уроке заключается в том, чтоб привить любовь к музыке. Средством для развития восприимчивости к музыкальному процессу является пробуждение индивидуальных наклонностей ребёнка – с учетом его возрастных особенностей, уровня умственного и духовного развития. Исходя из этого, необходимо вести определенную репертуарную политику, учитывающую различные аспекты такие как: программные требования, художественная значимость произведения, стилистическое и содержательное разнообразие, методическая, техническая целесообразность, темперамент, характер ребенка и его вкусовые предпочтения.

Деятельность ученика должна быть организована таким образом, чтобы он сам мог находить решения. Радость открытия и связанное с этим переживание успеха становятся побуждением к дальнейшей работе. Ребёнок не будет трудиться ради самой работы. Мотивы другие: получить хорошую оценку, заслужить похвалу родителей, педагога, удовлетворить жажду проявить себя, **увлечься творчеством**. Последнее условие должно со временем стать основополагающим. Поэтому необходимо использовать методы направленные на развитие творческого потенциала ребенка, прививающие желание самостоятельно работать, проявлять личную инициативу в поиске новых путей реализации исполнительского замысла.

Раскрывая специфику музыки Б.Асафьев [1] подчёркивал, что музыкальная интонация (а музыка есть искусство интонируемого смысла) никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) человеческого тела. Любой музыкально-пластический знак или интонация-это одновременно и дыхание, и напряжение мышц и биение сердца. «Простым жестом взмахом руки, - пишет Г.Нейгауз – можно иногда гораздо больше объяснить и показать чем словами.»[6]С детьми младшего возраста используется метод



*пластического интонирования.* “Пластическое интонирование”- это один из способов, одна из возможностей “проживания” образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладает особым свойством *обобщать эмоциональное состояние.* Способность учителя найти такие обобщающие движения, которые бы выразили главное душевное состояние, отраженное в музыке, - решает очень многое, ибо эти движения могут стать настолько понятными, настолько “заразить” детей эмоциями, что буквально отпадает необходимость в продолжительных беседах по поводу характера музыки. Воспроизведение художественного образа в пении, пластике возбуждает и развивает эмоциональную память, чувство детей, создается гармония между сознательным и бессознательным ребенка. Также этот метод влияет на развитие слуховой памяти. Интонирующее движение-жест интегрирует в себе и характер звуковедения, и направление движения мелодии, силу и скорость звучания, гармонические и тембровые краски и тем самым отражает внутреннее ощущение (представление) музыки, её интуитивное понимание. Этот метод очень хорошо влияет на развитие ассоциативной памяти. Дети лучше запоминают именно те пьесы, работа над которыми велась с помощью жестов, легче запоминаются особенности пьесы, мелодия, ритмическое содержание пьесы. Раскрытие музыкального образа напрямую связано с развитием у детей музыкальных представлений, творческого воображения. Не менее важно далее, чтобы нотные знаки стали для ученика символами осмысленных музыкальных комплексов. Чем теснее нотные знаки связаны с музыкальными представлениями ученика, чем в большей мере они воздействуют на его воображение, тем интереснее ему читать ноты и тем большими будут его успехи в этом направлении. Сложность текста должна соответствовать уровню развития его музыкального слуха, в особенности внутреннего слуха. И наоборот, неумение разбираться в тексте почти всегда связано с недоразвитостью слуха, с отчужденностью ученика от музыки. Учить чтению нотного текста – значит, прежде всего, всесторонне развивать ученика как музыканта.

Другой прием работы над музыкальным произведением, позволяющий более полно проникнуть в художественное содержание состоит в особом, **поэтапном его изучении.**[3] Предложенные этапы работы над произведением помимо традиционных этапов изучения (знакомство, разбор, изучение на память, интеграция, подготовка к выступлению), предусматривают активное прохождение учеником трех основополагающих этапов существования музыкального искусства: – композитор – исполнитель – слушатель. В нашем конкретном случае ученик проходит следующие этапы: слушатель – композитор – исполнитель. В первую очередь ученик выступает в роли слушателя. Он постигает с помощью слуха (в идеале – внутреннего слуха) образный строй произведения, выдвигает свою концепцию художественного содержания (эмоции, настроения, общее впечатление). Далее ученик, параллельно с изучением нотного текста, углубляется в образное содержание пьесы, становясь в роль/позицию композитора. На данном этапе ученик **анализирует музыкальный язык** произведения: *форму, мелодию, ритм, темп, гармонию и т.д.*, актуализируя те эмоции, настроения, переживания которые испытывал композитор. Заключительным шагом в разучивании произведения выступает этап, условно названный нами «исполнитель». На данном этапе ученик находит необходимые исполнительские средства (туше, штрихи, динамику, педаль, удобную аппликатуру и т.д.) исходя из предыдущих переживаний и умозаключений, т.е. из уже сформировавшегося личностного художественного образа.

Одним из целесообразных методов в работе над художественным образом является «метод стимулирования воображения»[2]. Из личного опыта могу сказать, что прибегая в работе над музыкальным образом к различным ассоциативным, образным зарисовкам, колористическим аналогиям мы пробуждаем у детей творческую фантазию, приучаем слышать и видеть в музыкальных произведениях различные художественные содержания.

Исходя из музыкальной речи (средств музыкальной выразительности) мною подбирается различный художественный «подтекст» к музыке, тем самым побуждая мыслительную и творческую деятельность ребенка.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что раскрытие художественного образа музыкального произведения как необходимое условие его интерпретации, с нашей точки зрения базируется на следующих условиях: необходимость подлинного творческого переживания исполняемой музыки; развития у детей (с ранних лет обучения), способности понимать классическую музыку, развивать мотивационную сторону личности исполнителя через пробуждение индивидуальных наклонностей, добиваться постоянного поиска новых путей решения, обновления методологической базы – новых дидактических технологий, методов, приемов.

## Библиография

1. АСАФБЕВ, Б.В., Музыкальная форма как процесс, Ленинград: Советский композитор, 1971, 335 p.
2. GAGIM, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău: Editura Arc, 1996, 223 p.
3. GRANETKAIAL., *Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistei profesorului de muzică, autorefer. дисс.канд. пед. наук*, 13.00.02, Бэлць, 2008
4. КАЗАНЦЕВА, Л.П. Основы музыкального содержания, Астрахань 2009, 368 стр.
5. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е.В., *Логика музыкальной композиции*, Москва: Музыка, 1982, 319 p.
6. НЕЙГАУЗ, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва: Музыка, 1988, 240 p.
7. СУХАНЦЕВА, В.К., *Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки*, Киев: Факт, 2000, 171 p.
8. СОХОП, А., *Вопросы социологии и эстетики музыки*, Ч. 2, Ленинград: Советский композитор, 1981, 294 p.
9. ПИЛИЧЯУСКАС, А.А., *Познание музыки как воспитательная проблема*, Москва: Мирос, 1992, 38 p.

## 2.6. Dezvoltarea curriculumului de educație muzicală în clasele primare

Marina MORARI,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

### Conceptia didactică a disciplinei

Scopul artelor în sistemul de învățământ general este să dea o cunoștință completă despre lume și despre sine prin mijloace artistice. Noțiunea de *educație muzicală* este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contactare cu arta muzicii. Educația, și nu instruirea profesională, este dezideratul principal al disciplinelor din aria curriculară *Arte*. Educația muzicală a elevilor poartă un caracter artistic și se întemeiază pe natura vie a comunicării *elev – artă* și raportul *artă – viață*.

Disciplina școlară *Educația muzicală* este studiată la fel ca alte fenomene – fizice, lingvistice, biologice etc., însă este important să înțelegem că muzica este artă și cunoașterea ei se deosebește de cunoașterea unei științe, chiar și atunci, când devine obiectul unei discipline școlare.

**Cunoașterea muzicii** este un proces complex de conștiință, care provoacă emoții, impresii, sentimente și idei în cadrul practicilor de audiție / interpretare / creație.

**Accesul la esența muzicii** este înlesnit de convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului. Trăirea emoției reprezintă exigența unei educații muzicale, a unei educații în receptarea/ interpretarea muzicii, care este prezentă în toate momentele actului muzical. Trăirea emoțională a muzicii reprezintă punctul de plecare al cunoașterii artistice, care mai apoi

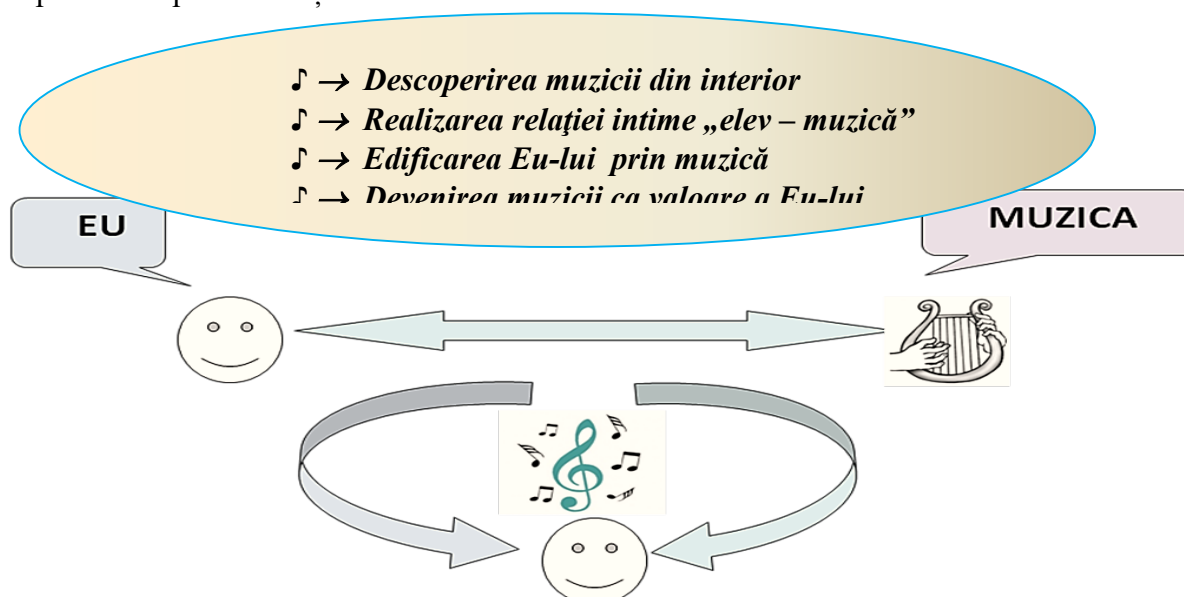
accede spre experiența mintală, punând în vibrație rațiunea (căutarea răspunsurilor, explicațiilor, cunoștințelor etc.). Astfel, în toate activitățile muzical-didactice din cadrul lecțiilor de educație muzicală, descoperirea fenomenului sonor-artistic va solicita la inițial re-trăirea emoțională, apoi – cunoașterea propriu-zisă, care neapărat se va raporta la valori.

**Prin muzica interpretată, audiată, creată se va modela comunicarea elevului cu lumea, autocunoașterea și formarea viziunii despre și pentru viață.**

Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica solicită nu numai fondul intelectual, ci și la cel afectiv al elevului, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcându-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală, morală, civică etc. Arta îl ajută pe elev să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund viața, îi deschide noi orizonturi pentru a se cunoaște și cultiva prin artă, pentru a cunoaște și a se integra în viață. Cunoscând/valorificând lumea prin potențialul artelor, elevul se cunoaște/se construiește pe sine ca ființă spirituală - nivelul suprem al oricărei educații.

**Valorile educației muzicale** în învățământul preuniversitar reunes:

- Trăirea muzicală drept chintesență în activitățile muzicale.
- Principiul modular 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 ca produs derivat din cele patru forme de activitate muzicală: *creație – interpretare – audiere - reflexie*.
- 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, *inteligenta muzicală* = grad superior al culturii muzicale [9].
- Educația prin muzică, alături de cultivarea unor competențe specifice, urmărește devenirea spirituală a personalității.



**Figura № 1. Relația „Eu (elevul) - Muzica” în procesul educațional [5].**

Există două abordări a educației muzicale: (1) *Educația pentru muzică*– vizează pregătirea pentru interpretarea/ receptarea, înțelegerea și asimilarea cât mai adecvată și profundă a mesajului

artistic; (2) *Educația prin muzică* – vizează valorificarea potențialului educativ al operei de artă muzicală în vederea formării generale a personalității umane a elevului. În sistemul de învățământ general aceste două căi de educație se interpătrund, dar prioritate deține educația prin muzică. În acest sens, cunoașterea muzicală permite realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea și integrarea muzicii în viață.

**Competența generală a disciplinei Educație muzicală** reprezintă cultura muzicală a elevilor în calitatea ei de parte componentă a culturii spirituale. Acestei competențe i se subordonează competențele specifice educației muzicale. „Înșușită doar ca fenomen artistic în sine, muzica rămâne o valoare exterioară elevului; percepută la nivel spiritual, ea devine parte a universului intim al elevului, transformându-l/edificându-l” [12].

Competențele specifice pot fi formate doar prin disciplina școlară *Educație muzicală* și reprezintă „sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini”, create și dezvoltate pe întreaga perioadă de școlarizare” [12, p. 29]. În cadrul curriculumului școlar modern, competența reprezintă unitate de bază, dar și finalitatea de studii. Competențele specifice disciplinei *educație muzicală* proiectează clar finalitățile procesului și contribuie la satisfacerea nevoilor personale și sociale ale ființei umane prin mijloacele artei muzicale.

În clasele primare **competențele specifice Educației muzicale** sunt:

1. Receptarea muzicii în situații de învățare și cotidiene, manifestând interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte.
2. Exprimarea prin muzică a unor sentimente și idei, dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical.
3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.

Unitățile de competență răspund la întrebarea: **Ce ar trebui să știe deja să facă elevul pentru a căpăta o nouă competență?** Pe parcursul unui an de învățământ, unitățile de competență, ca niște „pietre de temelie”, integrează cunoștințe, abilități și atitudini în raport cu unitățile de conținut (conținuturile învățării). În procesul de structurare a obiectivelor operaționale în cadrul unei unități de conținut, se va avea în vedere armonizarea activităților muzical-didactice și echilibrul dintre domeniile principale (audiție, interpretare, creație, reflexie). Prezentăm exemple de structurare a obiectivelor operaționale (posibile) la unitatea de conținut a primului modul din clasa a II-a (vezi *Tabelul № 1*).

**Tabelul № 1. Exemple de formulare a obiectivelor operaționale pentru domeniile de activitate muzicală în cadrul lecției de educație muzicală.**

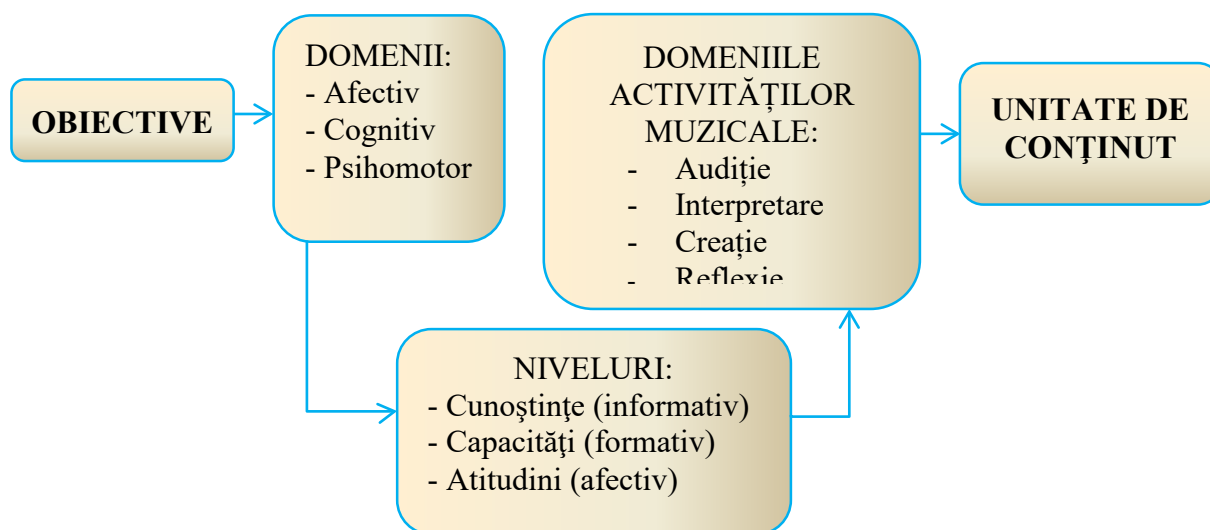
Unitatea de conținut I - <i>Cântecul, dansul și marșul în lumea muzicii</i>				
Tema lecției - <i>Marșul în lumea muzicii</i>				
Unități de competență	Obiective operaționale pentru domeniile de activitate			
	AUDIȚIE	INTERPRETARE	CREAȚIE	REFLEXIE
1.1. Identificarea după auz a celor trei sfere ale expresivității muzicale: cântecul, dansul, marșul	<b>Să deosebească</b> după auz muzica de marș de celelalte tipuri <b>Să determine</b> tipul de marș (militar/sportiv/funebru/nupțial etc.) după dispoziție	<b>Să interpreteze</b> expresiv (cadențat/în tempo potrivit/dicțiune clară etc.) în cântecul (...) în caracter de marș	<b>Să elaboreze</b> formule ritmice potrivite caracterului de marș, cu ajutorul silabelor <i>pas</i> și <i>iute</i> <b>Să rostească</b> în ritm de marș text poetic (...)	<b>Să determine</b> prin ce se aseamănă toate marșurile și prin ce se deosebesc de cântec și dans <b>Să numească</b> momentele din viața omului în care sună muzica de marș

	(vesel/ trist/ solemn etc.)			
1.2. Distingerea trăsăturilor specifice caracterelor cantabil, dansant și de marș al muzicii audiate și interpretate	<b>Să selecteze</b> cuvinte potrivite caracterului de marș al muzicii (cadențat, hotărât, curajos, ritmat, organizat etc.) <b>Să reprezinte</b> grafic pe caiet conturul melodiei în caracter de marș din piesa (...) <b>Să identifice</b> sonoritatea fanfarei din mai multe exemple audiate	<b>Să execute</b> desene ritmice (...) în caracter de marș/ cântec la instrumente muzicale pentru copii/ în varianta de percuție corporală <b>Să fredoneze</b> melodia piesei (...) sub formă de dialog/ ecou/ lăntișor sonor, respectând caracterul de marș <b>Să exerseze</b> succesiunea timpilor accentuați și neaccentuați în ritmul muzicii de marș	<b>Să execute</b> melodia cântecului (...) în caracter cantabil/ dansant/ de marș <b>Să improvizeze</b> un eveniment sonor pe textul (...), modelând puterea și viteza interpretării <b>Să imită</b> cu degetele mișcarea cadențată a muzicii audiate (...) <b>Să compună</b> motive melodice pe sunetele <i>sol</i> și <i>mi</i> în caracter de marș	<b>Să aleagă</b> tipul de muzică (cântec/ dans/ marș) potrivit pentru interpretarea cântecului (...) <b>Să caracterizeze</b> muzica de marș după expresivitatea limbajului (melodie, viteză, putere etc.) <b>Să explice</b> rolul muzicii de marș în viața oamenilor
1.3. Interpretarea expresivă a unor melodii simple în limita unei octave în caracter cantabil/ dansant/ de marș	<b>Să marcheze</b> timpii accentuați în muzica marșului (...), cu mișcarea brațului în spațiu în timpul audiției	<b>Să cânte</b> expresiv cântecul (...) cu acompaniament <b>Să acompanieze</b> interpretarea cântecului (...) la instrumente muzicale pentru copii (tobiță, triunflu, clopoței etc.)	<b>Să potrivească</b> tipul muzicii la textul poetic din cântecul (...) <b>Să imită</b> timbrul instrumentelor fanfarei cu onomatopee („tam-tam”, „pac-pac”, „tu-tu”, „ti-pa-ta” etc.) la interpretarea desenelor ritmice	<b>Să observe</b> care instrumente se potrivesc pentru interpretarea muzicii de marș <b>Să caracterizeze</b> prin cuvinte stările sufletești exprimate în muzica diferitor marșuri

Din totalitatea obiectivelor operaționale propuse în tabelul de mai sus, cadrul didactic alege doar acele variante care cel mai eficient contribuie la învățarea temei „Marșul în lumea muzicii” și valorifică potențialul repertoriului muzical selectat pentru interpretare și audiție. Scopul acestui exemplu este dezvăluirea posibilităților de realizare practică a unităților de competență prin raportare la domeniile educației muzicale: audiție, interpretare, creație, reflexie.

**Obiectivele operaționale** se vor referi la diverse domenii, prin intermediul cărora se va stabili relația dintre muzică și elev. Obiectivele din cadrul unei activități muzical-didactice pot ține de următoarele domenii de cunoaștere muzicologică: imaginea muzicii, elementele de limbaj muzical, forma/ genul creației muzicale, istoria muzicii etc. Printre acestea pot fi incluse obiective relaționare, care stabilesc relația *muzică - viață* prin mijlocire cu alte domenii de referință: experiență personală a elevului, istorie, literatură, filosofie etc. Muzica și viața – un suprascop al educației muzicale.

Relația *muzică – viață* trebuie să treacă prin toate activitățile muzical-didactice a lecției, deoarece prin mesajul muzicii elevii studiază/ descoperă înseși viața. Pentru atingerea funcției axiologice, obiectivele pot solicita domeniul atitudinal al elevului – aprecieri artistice/ valorice, atitudini afective/ comportamentale/ cognitive, manifestări comportamentale etc. Cadrul didactic stabilește formula oportună a obiectivelor operaționale (prin raportare la domeniul/ nivelul) potrivit situației didactice concrete.



**Figura № 2. Traseul de formulare a obiectivelor operaționale.**

În cadrul unei activități muzical-didactice succesiunea obiectivelor operaționale dezvăluie logica demersului de învățare. Formularea simplă și clară a obiectivelor permite înaintarea cu pași mici în lumea muzicii. Fiecare obiectiv trebuie să orienteze, direcționeze activitatea de învățare (descoperire, cercetare, cunoaștere) a elevului. Dacă elevii nu pot răspunde la obiectivele înaintate, profesorul imediat regândește lanțul acțiunilor în așa fel, ca noile obiective să regleze/ asigure continuitatea procesului învățării. Aici este important de stabilit puntea dintre cele cunoscute, înțelese, percepute de elevi anterior cu situația nouă de învățare. Nerealizarea unor obiective (parțial sau total) declanșează reglarea prin mecanismele conexiunii inverse. În concluzie, reglarea derulării procesului de învățământ, pe baza obiectivelor, nu se realizează doar la începutul și sfârșitul procesului, ci are un caracter permanent, permițând o autoreglare a funcționalității sistemului.

Tematica generală a materiei pe care urmează cadrul didactic să o predea în contextul unor activități muzical-didactice este prezentată în unitățile de conținut. **Materia educației muzicale** este divizată pe module, unități de învățare, centrate pe conținuturile de bază („ideile-ancoră”), aplicabile în sensul instruirii diferențiate, individualizate prin obiective concrete, realizabile gradual. Componenta curriculumului „Unități de conținuturi” indică modalitatea concretă, mijlocul cu ajutorul căruia, prin predare-învățare, se pot realiza finalitățile curriculare. Conținuturile reprezintă „substanța” asupra căreia și prin care se acționează prin strategii didactice, pentru atingerea unui nivel performant în realizarea finalităților proiectate.

**Unitățile de conținut** la *educația muzicală* reprezintă totalitatea sistemului de informații muzicale și despre muzică transformate în cunoștințe, capacități, atitudini, valori, competențe. Conținuturile educației muzicale reunesc legitățile muzicii și repertoriul muzical. În titlurile modulelor și a unităților de conținut sunt exprimate într-o variantă generalizatoare **legile artei muzicale**: Muzica – artă sonoră și temporală, Muzica – artă imagistică, Muzica – artă expresivă (are un limbaj muzical specific), Organizarea muzicii în forme muzicale etc. Precum dezvoltarea personalității elevului este condiționată de anumite legități de ordin fiziologic, psihologic, socio-cultural și spiritual, tot astfel legitățile artei muzicale condiționează metodologia procesului de educație muzicală.

### Cunoașterea legităților artei muzicale:

- Condiționează respectarea metodologiei specifice activităților muzicale;
- Contribuie la formarea/ dezvoltarea consumatorului de artă;
- Facilitează formarea/ dezvoltarea abilităților artistice;
- Asigură integrarea adecvată a artei în actul educativ, în situații de învățare și cotidiene;
- Stimulează interesul și atitudinea pozitivă pentru artă.

Pentru crearea unui mediu prielnic formării și dezvoltării muzicalității copiilor, este notabil să cunoaștem logica fenomenului sonor-artistic. În linii mari, copiii descoperă acțiunea muzicii și explorează aceste legități la nivel intuitiv, în baza propriei sensibilități, în toate activitățile muzicale. Pentru a înțelege mai accesibil „pașii” de înaintare în lumea artei muzicale, fiecare an de studii are un titlu generic:

- Clasa I – „Eu și Muzica”;
- Clasa a II-a – „Trei tipuri prima în muzică”;
- Clasa a III-a – „Limbajul muzical”;
- Clasa a IV-a – „Muzica poporului meu”.

Dacă vom analiza succesiunea temelor propuse, vom descoperi un principiu de organizare modulară a unităților de învățare, care se manifestă pe orizontală și pe verticală. Spre exemplu, în clasa întâi se studiază tema generală „Eu și muzica”, care se dezvoltă prin temele semestriale: „Ce sentimente redă muzica?”, „Ce „povestește” muzica?”, „Cum „povestește” muzica?”, „De ce avem nevoie de muzică?”. În studiul acestor teme sunt ascunse cele mai importante legități ale artei muzicii:

- *muzica este o artă sonoră, intonațională*, care acționează asupra stării emoționale a receptorului/interpretului, iar trăirea mesajului muzicii este punctul inițial în traseului cunoașterii, fără de care cunoștințele achiziționate și aptitudinile formate/dezvoltate își pierd orice valoare;
- *muzica este o artă imagistică și temporală*, conținutul căreia se dezvoltă în timp, treptat, sunet cu sunet; imaginea creației muzicale se recrează de receptor în baza re-trăirii mesajului sonor-artistic;
- *muzica are un limbaj specific de expresie*, care poate fi explicat și descoperit prin cele patru însușiri ale sunetului muzical (înălțime, durată, intensitate, timbru);
- *mesajul creațiilor muzicale este inspirat din viață* (natură, viața societății, trăirile, viața unui om); prin mesajul său creațiile muzicale pot însoți/descrie/influența/schimba viața.

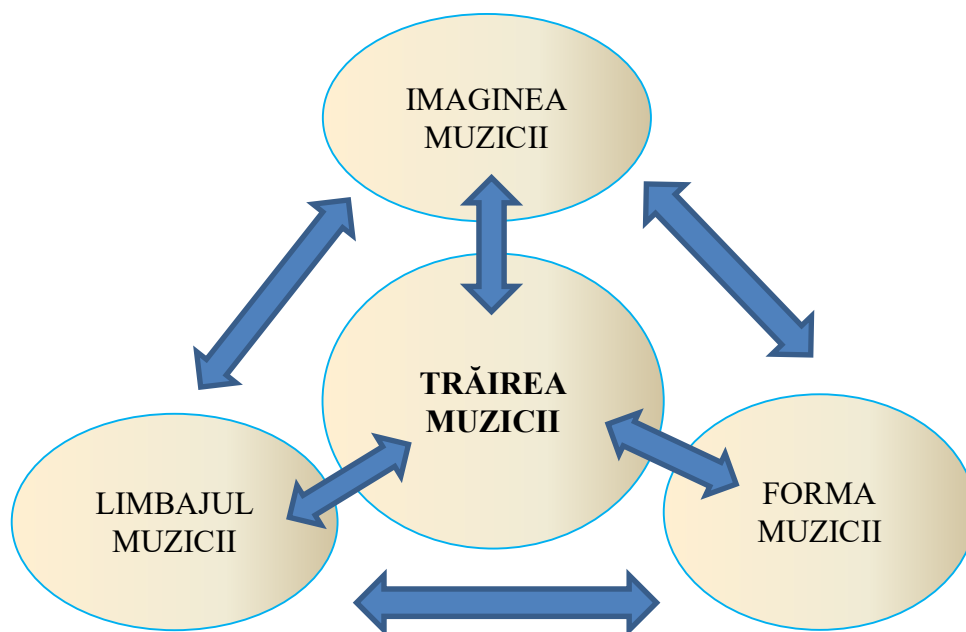


Figura № 3. Axele de cunoaștere a unei creații muzicale

Este important să păstrăm succesiunea modulelor, care asigură o avansare în traseul de educație muzicală, pas cu pas. Achizițiile noi se întemeiază pe cele precedente și astfel, se asigură o continuitate și logică firească a procesului de învățare.

Studiul oricărei creații muzicale parcurge inevitabil câteva axe: imaginea muzicală, limbajul muzicii, forma/genul muzicii. Prin urmare, studiul conținutului mesajului sonor-artistic (al imaginii muzicale) presupune descoperirea mijloacelor de expresie muzicală (melodie, ritm, tempo, nuanțe dinamice, timbru etc.) și invers - cercetarea limbajului muzical înlesnește înțelegerea/ descoperirea imaginii muzicale dintr-o creație, cu condiția că trăirea emoției este prezentă în toate momentele actului muzicii: *audiție – interpretare – creație*.

Muzica exprimă și, totodată, determină cea mai vastă gamă a trăirilor umane. Nu pot fi educate capacitățile de a medita despre muzică fără a o audia; nu poate fi emisă o apreciere valorică unei creații fără activitatea de receptare a ei; nu putem percepe frumosul în opera de artă fără altoirea sensibilității, capacității de a trăi emoțional mesajul sonor.

**Principiul modular** stă la baza organizării unităților de conținut și se manifestă în trei perspective de abordare:

- **pe orizontală**, prin care se stabilește o legătură dintre temele curriculare din cadrul unui an de studii (spre exemplu: tema modulului 2 din clasa întâi – „Ce povestește muzica” relaționează în primul rând cu tema precedentă – „Ce exprimă muzica?” și poate genera următoarele dezvoltări de conținut: ce povestește muzica veselă/ tristă/ solemnă/ hazlie? Ce exprimă muzica despre viața mea/ despre natură/ viața poporului? Cum povestește muzica veselă/ tristă/ solemnă/ hazlie?).
- **pe verticală**, prin care se stabilesc legături dintre temele modulelor din clase diferite (spre exemplu: tema modulului 2 din clasa a treia – „Melodia – principalul mijloc de expresie a limbajului muzical” se studiază prin raportare la tema modulului 2 din clasa a doua – „Expresivitatea și descriprivitatea muzicii” și poate genera următoarele aspecte: Ce poate exprima melodia? Ce poate descrie melodia? Cum melodia exprimă/ descrie? Care sunt cele mai expresive melodii populare ale neamului nostru?);
- **pe diagonală**, prin care pot fi stabilite multiple legături dintre temele modulelor din clase diferite.

În practica școlară poate fi realizată adecvat metodologia educației muzicale dacă cadrul didactic cunoaște muzica înseși, cunoaște concepția disciplinei (1995) și valoarea unităților de conținut propriu-zise. Punctul de plecare al conținutului învățământului este informația, ea fiind elementul care se transmite pornind de la formele cele mai simple (concrete), respectiv reprezentări achiziționate în activitățile muzicale (de natură practică) și continuă cu forme crescând abstracte și complexe, de felul noțiunilor, judecăților, teoriilor, principiilor, concepțiilor. Procesul de formare a deprinderilor și aptitudinilor muzicale va fi însoțit de informații necesare cunoașterii și nu invers.

Calitățile conținuturilor educației care conferă formare-dezvoltare permanentă elevilor sunt:

- caracterul obiectiv, istoric, dinamic, integral și deschis;
- amplificarea, diversificarea și specializarea;
- prelucrarea pedagogică.

La planificarea conținuturilor educației muzicale se va ține cont de păstrarea raportului dintre valorile culturii naționale și universale, includerea repertoriului muzical din diverse paliere ale muzicii (populare, religioase, academic, de divertisment), raportarea conținuturilor la diverse forme de inițiere muzicală (audiție, interpretare, creație, reflexie) și gradul de dezvoltare al culturii muzicale a elevilor.

### **Noutatea curriculumului disciplinar**

Pe parcursul ultimilor ani, perspectivele de dezvoltare a curriculumului la disciplina *educația muzicală* s-au realizat prin piesele curriculare elaborate: manuale, ghiduri pentru cadre didactice, cercetări științifice etc.

Noutatea prezentului curriculum se remarcă pe mai multe poziții, după cum urmează:



→ **Redefinirea competențelor specifice** în conformitate cu:

(a) domeniile de activitate muzical-artistică specifice pentru învățământul general: audiție, interpretare, creație muzicală elementară și reflexia (analiza-caracterizare a muzicii în raport cu propriile valori),

(b) nivelurile receptării unei creații muzicale (auzire – la nivel fiziologic, ascultare – la nivel psihologic, percepție – la nivel spiritual),

(c) legătura a muzicii cu viața în situații de învățare și cotidiene,

(d) scopul educației muzicale în învățământul general (definit în *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar*, aprobată la ședința Colegiului Ministerului Învățământului din 20.04.1995) – „formarea culturii muzicale a elevilor, ca parte integră a culturii spirituale”.

→ **Reorganizarea unităților de conținut** conform principiului modular concentric pe parcursul temporal al anului școlar.

Au fost dezvoltate temele modulelor din clasa întâi, astfel încât elevii să descopere în relația „Eu și muzica” patru legități ale artei muzicale ( Muzica – artă sonoră, imagistică, expresivă, organizată). Temele modulelor din clasa I sunt dezvoltate în clasele a II-a, a III-a, a IV-a.

Au fost definite temele anului pentru fiecare clasă: „Eu și muzica” – clasa I; „Tipurile muzicii” – clasa a II-a; „Limbajul muzical” – clasa a III-a; „Muzica poporului meu” – clasa a IV.

Au fost revizuite unitățile de conținut privind studiul teoriei elementare a muzicii, fiind omise unele conținuturi (scările muzicale în diferite tonalități, unele durate de note și pauze etc.).

Au fost reduse unitățile de conținut din domeniul elementelor de citit-scris muzical (la limita studiului oral al treptelor din scărița muzicală *Do*, silabelor ritmice corespunzătoare duratelor de note și pauze (silaba ritmică *pas* pentru durata notei pătrime, silaba ritmică *iu-te* pentru două optimi și silaba *nu-i* pentru pauza de pătrime).

Au fost eliminate unele unități de conținut din clasa a IV-a (care erau prea complexe și dificile pentru elevii claselor primare: *Compozitori înaintași*, *Creatori de noi valori muzicale*, *Folclorul muzical în creația compozitorilor străini*, *Muzica nouă* etc.) și incluse teme accesibile - *Muzica poporului meu*, *Tezaurul folclorului muzical*, *Muzica academică* și *Muzica în viața mea*.

→ **Revizuirea unităților de competențe** prin corelare cu competențele specifice și unitățile de conținut, urmărind gradualitatea, complexitatea, transferabilitate și contextualitatea competențelor.

→ **Diversificarea activităților de învățare recomandate**, cu accent pe: (a) echilibrul și armonizarea raportului dintre domeniile de *audiție – interpretare – creație muzicală* în cadrul unei lecții; (b) valorificarea achizițiilor din domeniul cunoașterii elementelor de limbaj muzical în cadrul activităților muzicale (adică pe cale practic - aplicativă); (c) transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice în mediul familiei/ școlii/ comunității; (d) cunoașterea sine-lui și a lumii prin valorile muzicii naționale și universale (păstrarea echilibrului dintre volumul muzicii naționale și universale în repertoriul de audiție și interpretare).

→ **Introducerea sistemelor sintetice de finalități educaționale** pentru fiecare clasă.

## SUGESTII METODOLOGICE / ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE RECOMANDATE

**Abilitățile muzicale fundamentale** formulate în competențele specifice conturează clar ce va face elevul: va recepta muzică, se va exprima prin muzică și va transpune propriile achiziții în alte contexte.

*Receptarea muzicii* – abilitate cultivată în diverse activități muzical-didactice: audiția muzicii, interpretarea muzicală, creația muzicală elementară. A recepta muzică înseamnă a primi/ a sesiza/ a recepționa pe calea senzațiilor auditive creația muzicală (a. în interpretarea cuiva sau interpretare personală; b. în interpretare vie sau înregistrată). Prin receptarea muzicii elevii își vor forma **cultura audiției** muzicii, prin parcurgerea traseului de la *auzire-ascultare* către *percepție*. Creațiile muzicale ca „povestiri sonore” trebuie „lecturate” atent cu auzul și cu sufletul, căutându-i un sens.

**Audierea unei creații muzicale** necesită mobilizarea întregii ființe a elevului: a atenției, voinței, imaginației, afectivității, gândirii, memoriei etc. **Elementele culturii de audiție** reunesc un șir de comportamente, deprinderi și capacități, care se formează treptat: stabilirea/ păstrarea liniștii, concentrarea atenției, urmărirea discursului muzical de la început până la sfârșit, trăirea intensă a ceea ce se ascultă, confruntarea ideilor melodice din creație, cercetarea expresivității limbajului muzical, descoperirea imaginii muzicale etc. Prin receptarea muzicii are loc cunoașterea propriu-zisă a muzicii, care este intuitivă, iar descoperirea adevărului are loc nu prin raționalizare/ explicare, dar prin trăire și înțelegere. Experiențele cunoașterii muzicii pot contribui la perceperea ei adevărată – temelia tuturor activităților muzicale. „Activitatea de percepție a muzicii este redefinită ca ansamblul acțiunilor de a auzi, a simți, a trăi, a înțelege, a imprima în sine (a interioriza), a atribui un sens muzicii” [5].

*Exprimarea prin muzică* – expunerea propriilor sentimente, idei, impresii, atitudini etc., utilizând expresivitatea limbajului muzical. În educația elevilor se practică **forme variate de exprimare prin muzică**: de la executarea unui ritm, a mișcărilor plastice/ muzical-ritmice, fredonarea unui motiv/ unei melodii, până la interpretarea vocal-corală a unor creații, interpretarea la instrumente muzicale pentru copii/ pseudo-instrumente etc.

Exprimarea prin muzică presupune inițierea elevilor în: (a) **activitățile de interpretare** (vocală/ instrumentală) și (b) **creație muzicală elementară**. Devenind parte a propriei culturi (precum este lectura unei cărți, vizionarea unui spectacol etc.), activitățile muzicale exprimă interiorul uman și valorile personale prin dimensiunea sensibilității, creativității și interesului pentru frumosul artistic. Prin exersare, exprimarea prin muzică a elevilor devine mai expresivă cu referire la constituentele creației muzicale: imagine, limbaj și formă.

În rezultatul educației muzicale se formează **cultura de interpretare muzicală** a elevilor. Fiecare activitate muzicală se manifestă prin anumite elemente de cultură muzicală. Cântul, fiind cea mai accesibilă activitate muzicală din viața oamenilor, se bazează pe următoarele **elemente de cultură vocală**: poziția corpului, respirația, emisia sunetului, intonația și acordajul, dicțiunea, echilibrul sonor etc. Nu în ultimul rând, elevii învață să înțeleagă și să execute principalele gesturi dirijorale utilizate în conducerea interpretării vocal-corale de către cadrul didactic (atenție, început/ sfârșit, respirație, filarea sunetului etc.).

A cânta solo, în ansamblu sau cor înseamnă a interpreta muzică „pe viu”, în mod activ și direct. Interpretarea cântecelor cu acompaniament viu trebuie să prevaleze interpretarea cu acompaniament înregistrat (fonogramă). La baza acestor activități va sta percepția vie a muzicii cântate – trăirea, simțirea, înțelegerea ei, pătrunderea, prin cânt și cântec în muzică, însușirea, prin cânt și cântec, a legilor artei sonore.

Finalitatea activităților de exprimare prin muzică nu este o totalitate de cântece învățate, ci descoperirea muzicii în muzică, „intrarea și înaintarea în frumosul ei” [idem]. **Activitățile de creație muzicală elementară** pot fi efectuate atât vocal cât și instrumental. Produsele creației muzicale pot fi exprimate în scris sau oral.

Există două abordări ale activităților de creație muzicală elementară: (1) **creație axată pe muzică**: mișcări muzical-ritmice, plastice, de dans, declamații pe fond muzical, scenete etc.; (2) **creație muzicală propriu-zisă**: *improvizații* (ritmice, melodice, timbrale ...), *muziciere* la instrumente muzicale pentru copii, *percuție corporală*, *acompanierea* ritmică/ ritmico-timbrală a cântecului la instrumente muzicale pentru copii/ pseudo-instrumente, *compunere* de ritmuri/ melodii/ plan de interpretare a imaginii muzicale din cântec etc.

În construcția competențelor specifice sunt precizate abilitățile muzicale fundamentale (receptarea muzicii și exprimarea prin muzică), cunoștințele, domeniile de cunoaștere și contextele de învățare specifice educației muzicale. La lecțiile de educație muzicală se explorează dexteritățile muzicale ale elevilor pentru cunoașterea sinelui și a lumii, cunoașterea limbajului muzicii (ca mijloc de expresie/ comunicare/ creație), cunoaștere a culturii naționale și universale (în general și a muzicii naționale și universale în particular).

Cea mai accesibilă activitate muzical-didactică la lecția de educație muzicală este activitatea de cânt. Pentru a stimula **interesul copiilor pentru activitatea de cânt**, cântecele trebuie să fie atrăgătoare și plăcute, să-i cucerească prin însăși valoarea lor artistică și educativă. Buna organizare a activității de cânt la lecția de educație muzicală și mai cu seamă înafara orelor, trebuie să contribuie la realizarea educației estetice, intelectuale, morale, iar ca mijloc specific, să înlesnească formarea și dezvoltarea deprinderilor muzicale, stimulând plăcerea de a cânta și de a audia muzică. Trebuie să ținem seama de faptul că măiestria pedagogică a profesorului în realizarea adecvată a învățării cântecelor este un factor hotărâtor în ceea ce privește valorificarea acestuia în procesul educațional curricular și extracurricular. Dacă profesorul urmează metodologia însușirii unui cântec, valorile activității de cânt pot contribui eficient la formarea/ dezvoltarea personalității elevului în domeniul estetic și extraestetic. Prin urmare, cântecul și activitatea de cânt vocal-coral pot deveni mijloace de formare a caracterului educabilului, a viziunii asupra vieții, a moralității și poziției civice. În demersul lecției activitatea de cânt nu va depăși 15 minute și se va îmbina cu alte activități muzical-didactice (audiție, creație elementară, joc muzical etc.) în traseul cunoașterii temei. Activitatea de cânt este una colectivă și aprecierile asupra gradului de formare a elementelor de cultură interpretativă vor fi adresate grupului. Paradigma „Fiecare clasă – cor” nu și-a pierdut caracterul imperativ, deoarece prin cânt elevii se pot uni într-un gând, într-o simțire, în jurul unor valori.

**Selectarea repertoriului de cântece** ține de competența cadrelor didactice. Pentru a putea fi executate de copii în cadrul lecției și al activităților cultural-artistice la nivel de clasă/ școală, cântecele trebuie să fie accesibile, adecvate particularităților vocal-auditive ale acestora și posibilităților lor de interpretare. În aceeași măsură, cântecele trebuie să fie bine realizate artistic, să-i emoționeze pe elevi, să constituie un mijloc de a le forma sentimentele estetice puternice și durabile. Cele mai frecvente greșeli în procesul de selectare și învățare a repertoriului de cântece în clasele primare sunt cauzate de:

- alegerea pieselor pe placul maturilor (din sursele internet, televiziune, radio);
- nepotrivirea cântecului posibilităților de interpretare a copiilor (spre exemplu: ambitusul cântecului depășește ambitusul vocilor copiilor, intonații dificile în melodie, mișcarea prin salt a melodiei etc.);
- interpretarea cu voce forțată, pe intensități mărite (fie pentru a depăși sonoritatea fonogramei, fie pentru a fi elevii auziți mai tare); aici atenționăm, că vocile copiilor, mai ales în clasele I-a și a II-a, sunt în predominant mici și fragile;
- executarea mișcărilor de dans în timpul interpretării cântecului pe durata tuturor strofelor și refrenului (cant respirația în timpul mișcărilor de dans și cânt deseori nu se sincronizează, elevii sunt nevoiți să respire în mijlocul cuvântului cântat), ceea ce cauzează surmenaj, stare de nervozitate, uneori - aritmie;
- învățarea pe de rost a textului din cântec aparte de melodie sau în faza de intonare nesigură (deseori falsă) a melodiei; textul se învață doar prin cânt sau rostire în ritmul propriu cântecului;
- necorespunderea conținutului ideatic al cântecului temei modulului.

Ideea fundamentală este de a începe studiul muzical cu piese ușoare, ajungându-se treptat la piesele mai dificile, pe măsură ce pregătirea muzicală a copiilor atinge o dezvoltare corespunzătoare. Repertoriul anual trebuie să cuprindă lucrări diverse: ca tematică (religioasă și laică); ca stil (diverse epoci stilistice - de la Renaștere la creația contemporană); modalitate de interpretare (*a cappella*, cu acompaniament de pian sau orchestră); din creația națională și universală; din folclorul național și internațional; din palierele muzicii populare/ religioase/ academice/ de divertisment etc.

**Criteriile de selectare a repertoriului de cântece** sunt: accesibilitatea, valoarea artistică, valoarea educativă, valoarea didactică. Respectarea acestor criterii ține de competența cadrului didactic. Elevii însă, percep valoarea cântecelor prin frumusețea și firescul liniei melodice, varietatea ritmurilor, stările bune pe care le așează în suflete și minți, mesajul versurilor.

**Unitățile de competență** sunt structurate pe domeniile principale ale Educației muzicale, acestea fiind reflectate în *Standardele educaționale*: audiția/ receptarea muzicii; interpretarea muzicii (vocală/ corală/ instrumentală); creația muzicală elementară, inclusiv în sinteză cu alte arte; reflexia (caracterizarea muzicii, aprecierea artistică). Este de menționat faptul, că în practica educației muzicale reflexia nu este un domeniu aparte, independent, ci se asociază celorlalte domenii. Prin urmare, audiția muzicii neapărat este urmată de reflexiune, interpretarea și creația muzicii se realizează integrat cu reflexia.

**Reflexiunea artistică** vine să întregească experiența artistică. Prin reflexiune se creează o stare de gândire (meditare) asupra conținutului ideatic al muzicii, conținutului unor acțiuni și sentimente, idei și gânduri. Prin reflexiune are loc cunoașterea, generalizarea, valorizarea, aprecierea și autoaprecierea. Necesitatea reflexiunii în procesul de educație artistică are la bază supoziția, potrivit căreia, studiul operelor de artă poate fi extins dincolo de cadrul educației estetice. Prin artă pot fi formate și dezvoltate nu doar aptitudinile artistice. Potențialul operelor de artă ascunde posibilități inepuizabile în formarea și dezvoltarea unei personalități, care prin reflexiunea artistică pot să se cunoască pe sine însuși, să descopere valori, să-și formeze viziunea despre lume etc. Prin reflexiune elevii pot să se identifice cultural.

În lista activităților de învățare se ropun teme pentru discuții dirijate, exerciții didactice, activități muzical-didactice: audiția, interpretarea, creația, proiecte individuale, de grup.

**Temele pentru discuții dirijate** sunt propuse pentru a favoriza discuția și dezbateră în grup, cu participarea directă a elevilor la un schimb reciproc de informații și idei, de impresii și păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme muzicale. Discuțiile dirijate pot contribui la: a) aprofundări și clarificări a unor idei, noțiuni; b) consolidări și sistematizări a datelor cunoașterii; c) explorării unor analogii, similitudini și diferențe; d) efectuării unor analize, comentarii etc. Pe fonul unei susținute discuții se va valorifica experiența muzicală și artistică a elevilor, se va stabili legătură dintremuzică și viață, pentru a extinde cunoștințele dobândite și pentru a asigura transferul lor în situații noi de învățare și cotidiene. Pe interiorul discuției pot fi aplicate diverse metode și tehnici interactive (asaltul de idei, problematizarea etc.), metode de prezentare vizuală a ideilor/ gândurilor, tehnici de informare și documentare etc. Temele pentru discuții dirijate pot fi utilizate în calitate de element integrator la lecție, întru asigurarea punților de legătură între diferite activități muzicale.

**Exercițiile didactice** se referă la metode de învățare prin acțiune practică. Muzica nu poate fi învățată altfel decât prin activități practice. Muzica există doar în momentul sunării, adică în actul de interpretare (vocală/ instrumentală/ orchestrală), de audiție (de receptare a muzicii interpretate pe viu/ înregistrate), de creație muzicală (improvizație, muziciere, compunere etc.). Sub aspect metodologic, exercițiul didactic are importanța unei „metode acționale”, care vizează formarea, dezvoltarea și perfecționarea aptitudinilor muzicale a elevilor. Prin exersare se cultivă elementele culturii de interpretare muzicală. Exercițiile pot fi organizate sub formă de joc, cu o vădită tentă de creativitate. Prin exersare se dezvoltă sensibilitatea auzului, se formează deprinderile auditive și de intonație/ emisie sonoră, se automatizează unele modele comportamentale. Prin exersare se învață raportul de durată și de înălțime a sunetelor muzicale. Cadrul didactic va urmări realizarea exercițiilor propuse în raport direct cu unitățile de competență și unitățile de conținut din curriculum. Utilizarea exercițiilor muzicale facilitează realizarea cu succes a activităților muzical-didactice.

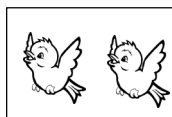
**Activitățile muzical-didactice** specifice lecției de educație muzicală reprezintă formele de inițiere a elevilor în lumea muzicii: audiția muzicii, cântul coral, citit-scrisul muzical, activitatea muzical-ritmică, executarea la instrumente muzicale pentru copii, jocul muzical, improvizațiile ritmice/ melodice/ ritmico-timbrale etc.

O lecție poate să fie structurată astfel: în etapa *Evocare* poate fi realizată una din activitățile muzicale (sub formă de sensibilizare, actualizare, generalizare), în etapa *Căutarea sensului* – pot fi realizate 2 – 3 activități muzicale (audiție, interpretare, creației), în etapa *Reflexiune și extensie* – poate fi realizată o activitate sau lipsi activitatea muzicală propriu-zisă. Atenționăm asupra faptului,

că succesiunea activităților muzicale în cadrul unei lecții se alege în funcție de mai mulți factori: gradul de inițiere a elevilor în tema studiată, relevanța repertoriului muzical pentru tema lecției, deplasarea accentului pe o anumită activitate specifică pentru studiul temei, eficiența abordărilor metodologice aplicate. Dacă depășim 15 minute în desfășurarea activității de interpretare vocal-corală, riscăm să facem o lecție de cânt (după modelul anilor 70 din secolul trecut); dacă depășim 15 minute în realizarea activității de audiție, riscăm să transformăm lecția în lecție de literatură muzicală (specifică școlilor de muzică); iar dacă suntem preocupați numai de activitățile de citit-scris muzical (învățarea cunoștințelor de gramatică muzicală) – transformăm educația muzicală în studiul teoriei muzicale. La lecțiile de educație muzicală în clasele primare nu se recomandă utilizarea caietele cu portativ, nu se exersează scrierea notelor (textelor) muzicale. Raportul de durată a sunetelor muzicale se însușește în baza contrastului sunetului lung – scurt, pornind de la silabele ritmice *pas* și *iu-te*. Silaba ritmică *pas* (echivalentul duratei de pătrime) este egală ca durata a două silabe *iu-te* (echivalentul a două durate de optimi). Crearea de formule ritmice (la doi și trei timpi), îmbinarea formulelor ritmice în desene ritmice, elaborarea desenului ritmic pe nume propriu (*Maria, Ionuț, Cătălina* etc.), pe enunțuri scurte (*Țara mea, draga mea; Florile miroase; Ploaia cade; Suflă vântul* etc.); compunerea unui acompaniament ritmic la melodia unui cântec etc. – sunt activități cu tentă de creație elementară, în care elevii reușesc să însușească duratele sunetului muzical (fără a scrie note).

**Silabele ritmice**, la inițial, pot fi reprezentate prin figuri, imagini (de fructe, animale, obiecte de diferită mărime). Spre exemplu, chipul a două păsărele mai mici pot reprezenta silabele ritmice *iu-te*, iar chipul unei păsărele mai mari poate reprezenta silaba ritmică *pas*. Elaborarea fișelor după modelul de mai jos poate ajuta crearea de formule ritmice, prin îmbinarea succesiunilor de silabe (de durate).

pentru silaba ritmică *iu-te*





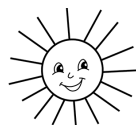


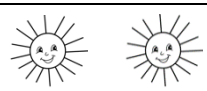

pentru silabele ritmice *pas*



**Formulele ritmice** pot fi organizate la măsura de doi și trei timpi. La măsura de doi timpi primul timp este accentuat, iar al doilea neaccentuat. La măsura de doi timpi sună marsul, polca, bătuta, poloneza etc. La măsura de trei timpi: primul timp este accentuat, iar al doilea și al treilea – neaccentuate. La măsura de trei timpi sună valsul, menuetul, mazurca etc. Elevii se implică cu mult interes în activitățile muzical-ritmice, mai ales dacă după exersarea variantelor de îmbinare a silabelor ritmice, se utilizează exercițiile ritmico-timbrale (de percuție corporală, executate la instrumente muzicale pentru copii/ pseudo-instrumente).

Raportul de înălțime a sunetelor muzicale se învață treptat, după auz, fără utilizarea notației muzicale clasice (pe portativ). Pe parcursul clasei întâi elevii se familiarizează doar cu sunetele și notele *sol* și *mi*. Pentru diferențierea poziției de înălțime poate fi utilizată tehnica palmografia, sistemul relativ (de reprezentare prin gesturi a raportului de înălțime a sunetelor în scărița muzicală), tehnica de reprezentare grafică a scăriței muzicale, după M.Chevais, G.Rivazé, Iacob, Dupaine, Wilhelm [8, p. 29]. Improvizațiile melodice pot fi cu și fără text, cu reprezentare în tehnica unui covoraș muzical (exemplul de mai jos).

Pe parcursul clasei a doua elevii vor însuși toate sunetele și notele din scărița muzicală *Do*. În clasa întâi și a doua elevii caracterizează muzica cu ajutorul elementelor de limbaj muzical folosind cuvinte uzuale, iar începând cu clasa a treia studiază și aplică la caracterizarea muzicii termeni specifici domeniului muzical la nivel elementar. În școală nu sunt înaintate obiective de a-i învăța pe elevi să poată citi și scrie „liber” un text muzical. Dar anumite deprinderi în acest sens îl ajută să înțeleagă mai bine muzica „din interior”, să pătrundă în „viața” unui sunet luat aparte, precum și relațiile multiple dintre mai multe sunete, generatoare de sonorități fermecătoare.

				
				
	<b>LUCI,</b>	<b>SOA - RE</b>	<b>LUCI!</b>	(NU – I!)

**Figura № 4. Model de covoraș muzical pentru însușirea sunetelor *sol* și *mi*.**

Promovarea eficientă a tuturor activităților muzical-didactice se întemeiază metodică educației muzicale pentru învățământul general (și nici decum pe metodicile școlilor de muzică). Prin diferite activități se urmărește acelaș scop – de a introduce elevii în variata și frumoasa lume a muzicii.

#### **SUGESTII DE EVALUARE**

Acțiunea de evaluare la lecțiile de educație muzicală capătă relevanță prin revendicarea explorării legilor și principiilor artei. Un suport pentru actul de evaluare sunt principiile didactice generale și specifice, care exprimă exigențele procesului educațional la educația muzicală:

- a) *Principiul integrării teoriei cu practica* preconizează că acțiunea de evaluare trebuie să-i pună pe elevi în situații factice (*interpretare – audiere – creație – reflectare*), prin trăirea unor stări raportate la realitate, la aspectele practice ale vieții. Acest principiu pretinde la un dialog permanent între teoretic și practic, la realizarea unei complementarități între cunoașterea intuitivă și cea rațională, ca modalitate sigură de sporire a cunoașterii și experienței.
- b) *Principiul accesibilității* se concentrează pe dimensionarea acțiunii de evaluare în consens cu posibilitățile psihice de vârstă și individuale ale copiilor; prin solicitarea maximală a experienței și a competențelor muzicale ale elevilor, înscrise în limitele posibilului și necesarului.
- c) *Principiul sistematizării și continuității* procesului educațional presupune integrarea acțiunii de evaluare în procesul de predare-învățare; asigurarea eficacității procesului de educație muzicală prin stabilirea relației între logica evaluării și logica formării culturii muzicale.
- d) *Principiul intuiției* cere realizarea demersului evaluativ în cadrul contactului direct al elevului cu fenomenul artistic – muzica; doar pe cale intuitivă putem aprecia prezența/ absența, gradul de intensitate, dinamica trăirii mesajului muzical.
- e) *Principiul participării active și conștiente* a elevului în activitatea de predare-învățare-evaluare solicită menținerea elevilor într-o stare de trezie spirituală, în care ei trăiesc sentimentul muzicii, gândesc, meditează, reflectează, merg pe calea edificării culturii muzicale personale (implicat, cointerestat, participativ).
- f) *Principiul corelării educației muzicale cu viața* asigură realizarea condiției fundamentale a existenței artei: legătura ei cu viața. Misiunea profesorului este de a demonstra în procesul de predare-învățare-evaluare că legile muzicii se suprapun legilor spiritului uman, care îi dă viață; iar legile acestuia se suprapun legilor vieții universale.
- g) *Principiul unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale* reclamă evaluarea acestora ca pe un rezultat integrat, care întruchipează finalitatea acestui proces - cultura muzicală.

Precum calea didactică de însușire a muzicii trebuie să poarte amprenta specificului artei muzicale, astfel și tehnologiile de evaluare a rezultatelor școlare se raportează la acest specific. Experiența educației muzicale demonstrează că elevii pot studia ani în șir muzica, dar rămân până la urmă insensibili față de ea. Cauza acestui fenomen este realizarea demersului didactic doar la

nivelul informativ-teoretic, lipsa experienței de receptare a creațiilor artistice, absența necesității sufletești de a contacta cu muzica.

Caracterul învățământului artistic impune o tratare specifică a metodelor de evaluare: sunt stabilite două **grupe de metode de evaluare la educația muzicală** – *metode directe și intuitiv-indirecte*. Astfel, pe lângă modalitățile de evaluare „obiectivă”, directă, care se aplică în mod special la aprecierea aspectului informativ-instructiv al procesului de învățare (cunoștințe, aptitudini muzicale etc.), se folosesc pe larg și metode indirecte, tangențiale, intuitive, care se aplică la determinarea aspectului formativ-educativ (atitudini, interese, cultura artistică etc.).

Procesul de pedare-învățare-evaluare a disciplinei Educație muzicală la treapta primară de învățământ necesită revăzuire în cheia politicilor educaționale actuale promovate de MECC al Republicii Moldova. Deja de trei ani la treapta primară de învățământ se implementează *Paradigma evaluării criteriale prin descriptori* (ECD) care este proclamată în Codul educației al Republicii Moldova.

ECD reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a predării, învățării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor. *Descriptorii* fiind criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim). În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine).

**Obiectivul principal al ECD** în clasele primare rezidă în îmbunătățirea rezultatelor obținute individual sau în grup, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor, prin urmare la o evoluție a dezvoltării personalității școlarului mic. Din acest punct de vedere, paradigma ECD susține ideea că fiecare copil este unic, diferit de ceilalți, valoros. ECD nu urmărește doar constatarea/ fixarea stării lucrurilor, dar vine să contribuie la individualizarea traseului de dezvoltare continuă a copilului, prin *proiectare, monitorizare și ghidare* competentă.

Actualmente, *obiectul evaluării* în școala primară îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului. *Rezultatele școlare* includ un spectru larg de la achizițiile elevilor în domeniul cognitiv (cunoștințe, priceperi, capacități, abilități) până la întregul spectru de comportamente care contribuie la dezvoltarea personalității elevului (comportamente școlare din plan afectiv și psihomotor, deprinderi autoevaluative etc.).

**Produsul școlar** reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții. Produsul evaluat și criteriile de evaluare se iau din *Metodologia evaluării criteriale prin descriptori*.

Pentru a proiecta procesul evaluării și a elabora instrumente de evaluare, cadrul didactic trebuie să selecteze produsul(ele) relevante din lista celor recomandate (se admite și propunerea unui produs opțional) în corespundere cu unitățile de competența(e) supusă evaluării, prin corelare cu conținutul de învățare și activitățile de învățare și evaluare recomandate.

Pentru *Educația muzicală* sunt prevăzute următoarele produse:

- (a) în domeniul audiției: cultura auditivă, partitura ascultătorului, fredonatul melodiei, caracterizarea verbal a muzicii etc.;
- (b) în domeniul interpretării muzicale: cultura cântului, repertoriul de cântece, acompaniamentul ritmic pentru melodia unei piese etc.;
- (c) în domeniul creației muzicale elementare: improvizații ritmice/ melodice, mișcări de dans/ plastice, imagini pictografice, melogestica etc.

Aceste produse sunt în mare măsură de ordin spiritual, reprezintă totalitatea valorilor achiziționate în domeniul artei muzicale și viziunii elevilor asupra vieții (idealuri, gusturi, necesități, credințe, atitudini, comportamente etc.). Cunoștințele muzicale și despre muzică nu au nici o valoare fără aplicabilitatea lor în activitățile muzicale propriu-zise. Evaluarea culturii muzicale a elevilor se va realiza preponderent în cadrul formelor practice de interpretare muzicală, de exteriorizare a trăirilor interioare față de muzică prin tehnica partitura ascultătorului, reprezentarea conturului melodic cu gestul mâinii în spațiu (cu ochii închiși), reprezentarea grafică pe caiet a formei muzicale etc.

În funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare, se disting: evaluarea inițială – predictivă; evaluarea formativă – continuă; evaluarea sumativă – finală. La toate evaluările menționate, la educația muzicală se vor face evaluări prin *criterii și descriptori, fără calificative*. Respectând semnificațiile acestor strategii de evaluare, se diferențiază **trei tipuri de evaluare formativă**: (1) evaluarea formativă interactivă; (2) evaluarea formativă punctuală; (3) evaluarea formativă în etape. Ținând cont de caracterul formativ al evaluării inițiale, se va ține cont de consecutivitatea și valoarea tipurilor de evaluare care stimulează elevul printr-un feed-back permanent din partea cadrului didactic.

## Bibliografie

- \* *Cadrul de referință al Curriculumului Național.*/ Autori: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et. al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; MECC. – Chișinău: Lyceum, 2017.
- \* *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar.*/ Autori: C. Rusnac, E. Doga, T. Chiriac, E. Mamot, E. Coroi, I. Gagim [et al.]; examinată și aprobată la ședința Colegiului Ministerului Învățământului din 20.04.1995. – Chișinău, 1995.
- \* *Educație muzicală.* Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar și gimnazial./ Autor: Marina Morari. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Lyceum, 2011.
- \* *Educație artistică în preșcolaritate: Ghid teoretico-metodologic.*/ Autori: M. Morari, V. Pâslaru, L. Alekseeva [et al.]; coord.: Marina Morari, Vladimir Pâslaru; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016.
- \* *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a.*/ Autori: Mariana MARIN, Valentina GAICIUC, Ludmila URSU [et al.]; Coord.: L. Pogolșa, N. Bucun, V. Crudu, V. Gaiciuc; MEEC, IȘE. – Chișinău, 2017.
- \* *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori clasele I-II.*/ Autori: Mariana Marin, Ludmila Ursu. Coord.: V. Crudu, V. Gaiciuc, L. Pogolșa, M. Marin. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău, 2016.
- \* *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.*/ Autori: Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa, Valentina Chicu; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; Ministerul Educației al Republicii Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: S. n., 2014.

\*\*\*

1. BĂLAN, G., *Cum să ascultăm muzica.* – București, Humanitas, 1998.
2. COSUMOV, M., GAGIM, I. *Educația muzicală permanentă.* Studiu monografic. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016.
3. CRIȘCIUC, V., GAGIM I. *Teoria și metodologia predării cunoștințelor muzicale.* Studiu monografic. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016.
4. GAGIM, I. *Dicționar de muzică.* – Chișinău: Știința, 2008.
5. GAGIM, I., *Știința și Arta educației muzicale.* – Chișinău: Editura ARC, 2006.
6. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii.* – Iași: Editura Timpul, 2003.
7. KABALEVSKII, D., *Cultivarea sufletului și cugetului.* – Chișinău: Editura Lumina, 1987.
8. MORARI M., *Teoria muzicii: Elemente de limbaj muzical.* Curs universitar. – Bălți: Presa universitară bălțeană, 2008.
9. MORARI, M. *Dicționar de forme și genuri muzicale.* – Chișinău: Epigraf, 1998
10. MORARI, M., BORȘ A. *Educație muzicală: Manual pentru cl. a 3-a.* Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: Î.E.P. Știința, 2016.
11. MORARI, M., BORȘ, A., COROI, E. *Educație muzicală: Manual pentru cl. a 2-a.* Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: Î.E.P. Știința, 2018.
12. MORARI, M., COTOVITSCHI, D., *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina educația muzicală în anul de studii 2017 – 2018.* Anexă la Ordinul ME nr. 253 din 26 aprilie 2017. – Chișinău, 2017.



13. MORARI, M., GAGIM, I., *Educație muzicală*. Clasa I. Ghidul profesorului. – Chișinău: Știința, 2014.
14. MORARI, M., GAGIM, I., *Educație muzicală*. Manual pentru clasa I. – Chișinău: Știința, 2014.
15. МОРАРЬ, М., БОРИШ, А. *Музыкальное воспитание: Учебник для 3 класса*. Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: Î.E.P. Știința, 2016.
16. МОРАРЬ, М., БОРИШ, А., КОРОЙ, Е. *Музыкальное воспитание: Учебник для 2-го класса*. Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: Î.E.P. Știința, 2018.

## 2.7. Metodologia formării cunoștințelor muzicale: aspecte generale și specifice

Viorica CRIȘCIUC,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Principiile metodologice de predare-formare la elevi a cunoștințelor muzicale se deduc din principii mai generale: artistic-estetice, pedagogice, didactice, educativ-didactice specifice. Raționalitatea principiilor și reconvertirea acestora, în acțiunea educativ-didactică, în principii specifice educației muzicale este menționată, de ex., de D.Kabalevski.

**Principiul predării-formării CM** (cunoștințelor muzicale) **de lapractică la teorie**: elevii percep muzica și obțin/își dezvoltă cunoștințe muzicale/despre muzică de la actul (practic) de audiere a muzicii, de receptare a mesajului acesteia, la comprehensiunea (înțelegerea) mesajului (=CM), însușirea cunoștințelor despre muzică (=opera audiată), comentarea mesajului/cunoștințelor muzicale despre opera audiată la interpretarea acestora (re-crearea vocală sau instrumentală a operei muzicale și abordarea verbală hermeneutică a operei). În rezultat, atât opera muzicală, ca și obiect de cunoaștere, cât și cunoștințele despre ea sunt reconstruite personal: de la contemplarea vie la abstractizarea teoretică.

**Principiul integrării teoriei și practicii EM** (educației muzicale), conform lui D.Kabalevki, stabilește că practica este sursa și determinanta teoriei [99]. Preconizează:

- predarea la elevi a CM în trei moduri: a) parcurgând calea de la teorie la practică; b) avansând de la practică la teorie; c) îmbinând cele două moduri și revenind în final la practică;

- patru niveluri acționale în predarea CM:

I – proiectarea didactică, prin care este stabilit un raport specific profesor-elev;

II – definirea conceptelor fundamentale și operaționale, sugerate de unitățile de conținut recomandate de curriculum și dezvoltate de programele școlare analitice;

III – expunerea articulată și coerentă a unităților de conținut, selectate-structurate în baza principiilor educației artistic-estetice;

IV – explicarea unităților de conținut (ordonarea teleologică, causal-consecutivă, normativă, procedurală).

**Principiul interiorizării muzicii** reglementează activitatea de cunoaștere muzicală a elevilor receptori preponderent la faza audiției, când are loc contaminarea emoțională cu universul afectiv creat de autor în/prin opera muzicală. În acest context, mesajul afectiv al operei muzicale audiate – emoții, sentimente, stări sufletești, pasiuni (care sunt și cunoștințe muzicale), este interiorizat de elevi – trăit personal și convertit în experiențe estetice depozitate în universul său intim.

**Principiului instruirii-învățării conștienteși active**, urmărit în predarea-formarea CM, presupune centrarea activității de cunoaștere muzicală, pe un anumit sector al cunoașterii generale, pe însușirea informației muzicale și comprehensiune– înțelegerea acesteia, deci integrarea cunoștințelor muzicale în propriul sistem de cunoaștere în conformitate cu principiile generale și specifice de cunoaștere; ordonarea didactică a procesului de predare-învățare-formare a cunoștințelor muzicale neapărat prin comprehensiunea mesajului muzical și înțelegerea-motivarea realizării activităților de învățare-formare a cunoștințelor muzicale: elevii trebuie să înțeleagă nu

numai informația comunicată artistic de opera muzicală în procesul audierii-comentării-interpretării ei, ci și orice activitate de cunoaștere muzicală pe care o desfășoară el însuși și profesorul său.

Caracterul conștient al cunoașterii muzicale (=însușirii-formării CM) este sporit de cunoașterea afectivă: curiozitatea, dorința și plăcerea de a asculta-a înțelege-a comenta-interpreta muzica, diminuându-se/anulându-se astfel învățarea mecanică, reproductivă [73].

**Principiul sistematizării, continuității și gradualității** preconizează un parcurs didactic-educativ, inițiat cu proiectarea modelelor de predare-formare a CM, realizat efectiv în legături de cauză-efect și în ascensiune graduală – de la ușor la greu, de la simplu la complicat, elevii re-creând imagini simple – imagini complexe, pe un traseu de cunoaștere muzicală sistematizat.

Acțiunile de sistematizare graduală și continuă se află și sub incidența **principiului accesibilității**: mecanismele cunoașterii, inclusiv ale cunoașterii de tip muzical, pentru care elevii moștenesc premise congenitale, impun o cunoaștere logică, adică sistematizată, continuă, graduală; în cazul în care discursul educativ-didactic de predare-formare a CM este proiectat și desfășurat conform acestor cerințe, procesul de cunoaștere este pentru elevi cel mai accesibil, deoarece structura activității de cunoaștere este adecvată structurii obiectului de cunoaștere – unul din principiile fundamentale ale artei-receptării și ale educației artistico-plactice.

**Principiul reinterpretării pedagogice a muzicii** decurge din caracterul inepuizabil al operei de artă/operei muzicale și nesfârșitul experiențelor de viață și artistic-estetice ale omului și solicită abordări înnoitoare ale aceluiași opere muzicale/fenomene muzicale la diferite vârste și trepte de școlaritate, căci cunoașterea artistic-estică, statuează C.Radu, generalizând un mare număr de concepte estetice, este *graduală*, deci receptarea (audierea-comentarea-interpretarea) ei trebuie să fie graduală nu numai pe o secvență a acțiunii educativ-didactice (la o lecție), ci și în întreaga perioadă de școlaritate. Vizavi de cunoștințele muzicale, acest principiu preconizează revenirea continuă la valorile muzicii audiate/studiate (prin audiere repetată și comentare-interpretare) și la cele despre muzica audiată/studiată (prin analiza lor repetată și interpretarea de tip hermeneutic).

Sus-numitele principii sunt integralizate de **principiul funcțional-dinamic**, specific în cea mai mare măsură educației muzicale, deoarece muzica este prin definiție o artă dinamică, atât opera muzicală cât și receptarea ei reprezentând fluxuri sonore.

**Principiul funcțional-dinamic** ordonează procesul de predare-formare la elevi a CM din perspectivă *dinamică*, care le atribuie valoare interioară/exterioară, și *funcțională*, datorită căreia fiecare element al CM obține un rol prestabilit în crearea/re-crearea imaginii artistice muzicale, în unitate și interacțiune cu celelalte elemente, fapt care, conform lui D.Salade, deschide noi perspective acestei activități didactice specifice, deci autorul recunoaște indirect educației muzicale principii didactice specifice.

Principiul dat preconizează:

- dinamism definitoriu al creației-receptării muzicale și, respectiv, al predării-formării CM, condiționat de natura dinamică a muzicii ca artă și de caracterul procesual al acțiunii educativ-didactice, în general;

- proiectare didactică specifică predării-formării cunoștințelor muzicale, angajând:

- corelarea psihopedagogică a planurilor emoțional-rațional al predării-formării CM;

- dezvoltarea capacității CM teoretice de a-și demonstra valoarea implicită anume în formă dinamică, convertindu-se în CM practice (relaționează/cooperează/interiorizează/exteriorizează) și formând un mecanism de lucru fezabil – entitatea CM teoretice – CM practice;

- predare-formare *personalizată* a CM, dedusă din specificul artei muzicale (care este prin definiție o artă dinamică – sunetele sunt mișcare a materiei), receptării muzicii și activității de învățare a elevilor – toate aceste activități fiind esențial personale.

Acest principiu este susținut de mai multe idei, concepte, principii și chiar teorii aferente educației muzicale și predării-formării CM:

1. *Conceptul analizei complexe, rezumative și stilistice în muzică* [L.Mazeli; L.Țukerman, V.Bobrovski; I.Sposobin; E.Nazaikinski]; *conceptul mesajului în muzică* (dinamic, structuralizat în baza unei ierarhii) [M.Bonfelid, L.Kazanțeva, V.Holopova],

2. *Teoria naturii dinamice a armoniei* [Iu.Tiulin; M.Mihailov,], *teoria intonațională a muzicii* [B.Asafiev], *teoria gravitației-tensiunii modale* [B.Iavorski], *teoria funcțională a muzicii*, *teoria caracterului dinamic al elementelor limbajului muzical* [I.Gagim].

Natura dinamică a muzicii este generată de *ritm* – potențialul energetic al muzicii prezent la nivel de sunet, intensitate, mod, armonie, arhitectonica mișcării.

Din ritm derivă *metrul*, care ordonează percepția, este pulsație, succesiunea timpilor tari/slabi.

Dimensiunea dinamic-afectivă a muzicii este dată și de *măsură*.

Calitatea acustico-muzicală a sunetului, care este receptată de zona inconștientului printr-un mecanism psihofiziologic special (A.Sohor) se datorează – *timbrului*, celei mai subtile caracteristici a sunetului.

Potrivit concepției *dinamice a elementelor limbajului muzical* a cercetătorului I.Gagim, cele patru însușiri ale sunetului (durata, înălțimea, intensitatea, timbrul) generează elementele muzicii (ritmul, metrul, tempoul; melodia, armonia, modul; dinamica acustică; coloristica sonoră). Autorul menționează că numai în sunarea reală CM “teoretice” obțin caracter activ-practic:

- *tonul* – este elementul prim al muzicii care sintetizează caracteristicile ei esențiale: mișcarea, armonia, vibrația, tensiunea afectivă;
- *intonația*, generată de mișcarea tonurilor, în muzică se caracterizează prin reproducerea exactă a sunetelor după înălțimea lor și interpretarea liniei sonore conform logicii derulării ca discurs semantic;
- *melodia, motivul* – nucleul melodiei; *intervalul* – unitatea duală, formal-tehnică și expresivă;
- *modul*– tendința/gravitația reciprocă a sunetelor; *armonia*– îmbinarea tonurilor pe verticală în consunarea lor simultană și ca derulare a acordurilor pe orizontală, cuprinzând atât momentul (structura consunărilor) cât și procesul (expresia mișcării acordurilor);
- *mișcarea/temporalitatea*, atribute ale mișcării în timp, ale mișcării muzicii în exterior și în interior (ca dinamică ascunsă).

*Pauza* este componentă indispensabilă artei sonore. În crearea dinamismului psihologic, afirmă I.Gagim, pauza deține potențialități mai mari decât sunetul, căci așteptarea evenimentului creează o tensiune interioară mai puternică decât evenimentul însuși.

*Forma* este generată de două aspecte: static-analitic, care realizează funcția de structurare a muzicii; și dinamică, ca formă-proces.

*Dinamica* este reprezentată prin cele două sensuri descrise anterior.

Conceptele și teoriile sus-numite examinează CM din perspectiva procedural-dinamică a muzicii: CM conceptualizate muzicologic (totalitatea de noțiuni specifice domeniului muzical) se înscriu organic în procesul de predare-formare a cunoștințelor muzicale.

Iu.Tiulin susține că “dinamismul interior” se atinge prin starea de așteptare a trăirii muzicii de către elevul receptor.

Conform lui V.Medușevski și D.Kuklin cunoștințele muzicale înseși sunt elemente dinamice, dinamismul manifestându-se în *exterior* (forța sunării) și în *interior* (tensiunea afectivă creată de sunete). Un sunet *piano* și altul *forte* declanșează senzații diferite. Caracterul teoretic-aplicativ al cunoștințelor muzicale este menționat de curriculumul educației muzicale [63-65] și materializat în manuale.

Întemeierea procesului de predare-formare la elevi a CM pe un sistem specific de principii acordă acestui proces caracter comunicativ didactic: activitatea didactic-educativă este proiectată/programată/ordonată pe unitatea emoțional-rațională a muzicii-receptării muzicale, în baza unei teleologii specifice educației muzicale, pe valorificarea unor conținuturi educaționale selectate-structurate conform unor principii speciale, și prin metodologii specifice de educație muzicală. În acest proces de comunicare didactică participă ambii subiecți ai acțiunii educaționale și ai actului de comunicare – profesorul-comunicant și elevul – destinatar, mesajul comunicat (opera muzicală și discursul profesorului-manualului etc.), mijloacele de comunicare și învățare, acțiunea desfășurându-se printr-un cod de comunicare – limbajul muzical și limbajul pedagogic, deci e un limbaj muzical-verbal, menționează D.Salade. Astfel, acțiunile muzical-didactice principale

reprezintă domenii de formare a competențelor muzicale: proiectate, conform lui Vl.Pâslaru, competențele muzicale, în acest context, sunt obiective operaționale; formate – acestea sunt finalități ale educației muzicale. Raportul obiectiv operațional – AMD este co-lucrativ, prin el realizându-se efectiv predarea-formarea la elevi a CM.

În acțiunea de predare a CM mijloacele comunicării verbale sunt preponderente. În educația muzicală se operează o verbalizare a muzicii prin patru tipuri de activități specifice: audiția, creația interpretarea și reflecția, verbalizarea cărora se face prin *reflecție, meditație, caracterizare, explicare, analiză și apreciere*, unificate de activitatea de receptare a muzicii, contextualizată în baza *principiului corelării și convertirii cunoștințelor muzicale în activități muzical-didactice* (Figura 1).

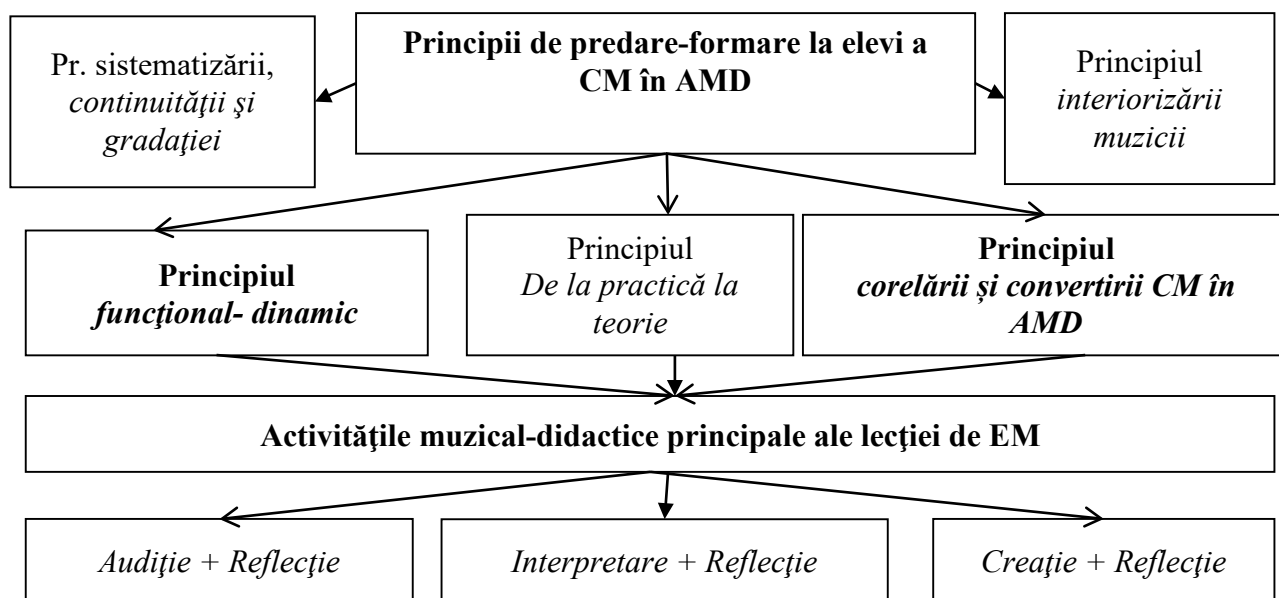


Fig. 1. Principii de predare-formare la elevi a CM în AMD

### Strategii didactice de predare-formare la elevi a cunoștințelor muzicale

**Strategiile** (conform lui Vl.Pâslaru, *didactic-educative* sau *educativ-didactice* – în funcție de disciplina școlară), așa cum o confirmă toți autorii citați în continuare, se alcătuiesc din:

*obiective-conținuturi-metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de predare-învățare-evaluare*, stabilite pentru o secvență a actului instructiv-educativ, pe principii metodologice specifice.

O inventariere mai mult sau mai puțin deplină a metodelor de învățământ, care sugerează și criteriile de clasificare a acestora, deci și de fundamentare a SSEM, oferă I.Bontaș, I.Cerghit, S.Cristea, C.Cucoș, I.Nicola, Iu.Babanski:

- metode clasice (tradiționale): expunerea orală, conversația, demonstrația intuitivă, lectura, și metode moderne: descoperirea și problematizarea, modelarea, cooperarea, asaltul de idei, studiul de caz;
- metode aferente actului comunicării profesorului: expunerea orală (prelegerea), demonstrația, conversația, evaluarea;
- metode de învățare aferente formării cunoștințelor: studiul individual, descoperirea, exercițiul;
- metode de predare-învățare în echipă: simularea, asaltul de idei, experimentul;
- metode active sau acționale: experimentul, conversația, instruirea programată, exercițiul;
- metode de cunoaștere (explorare) indirectă: demonstrația intuitivă de substituție, modelarea, simularea;
- metode de cunoaștere (explorare) directă: observația, experimentul, studiul de caz;
- metode cu caracter de cercetare: observația, experimentul, convorbirea, chestionarul, metoda statistică matematică, analogia, inducția, deducția, asaltul de idei, studiul de caz;
- metode de evaluare: testele docimologice, probe scrise, practice.

Vom observa, că nici unul din autorii citați, recunoscuți și drept didacticieni, nu delimitează metodele de învățământ după tipul de cunoaștere. Acest lucru îl face în 1998, pentru prima dată în spațiul educațional românesc, și nu numai, Vl.Pâslaru, care structurează o metodologie specifică educației literar-artistice.

**Conceptul strategie didactică** este definit diferit, fiecare autor adăugând fațete noi, semnificative noțiunii date.

D.Potolea definește strategiile didactice ca *acțiune* decompozabilă într-o suită de *decizii-operații*, fiecare asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară. În acest sens, strategia devine un *model de acțiune în acțiune*, care acceptă *in ab initio* posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea.

M.Ionescu și V.Chiș definesc strategiile drept ansamblu de *forme, metode, mijloace* tehnice și *principii*, cu ajutorul cărora sunt vehiculate conținuturile în vederea atingerii obiectivelor.

I.Cerghit atribuie noțiunii date sensurile: mod integrativ de abordare și acțiune; structură procedurală; înlănțuire de decizii; interacțiune optimă între strategiile de predare și strategiile de învățare.

Conform lui C.-L.Oprea, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, aptitudinile, sentimentele, emoții. Din perspectiva *profesorului*, predarea este activitatea specifică din cadrul procesului de învățământ; din perspectiva *elevului* – e activitate în sens *psihologic* – de învățare ca efect imediat și de perspectivă a predării. Pentru profesor, precizează autorul, strategia de predare reprezintă „*performanțele sale în materie de prezentare a unui subiect (conținut) nou*”, iar pentru elev strategia de învățare constituie „*modul activ de percepere, de organizare, de elaborare și precizare față de respectivul subiect sau conținut nou care i-a fost supus atenției*”. Calitatea strategiei de a intersecta acțiunea celor doi subiecți ai educației este menționată și de S.Cristea.

J.Parent și Ch.Nero consideră că strategiile sunt ansambluri de *resurse* și *metode* planificate și organizate de profesor în scopul atingerii de către elevi a obiectivelor educaționale.

G.Mialaret avansează strategia la rangul de „*știință* sau *arta* de a combina și coordona acțiunile în vederea atingerii unui scop. Ea corespunde unei *planificări* pentru a ajunge la un rezultat, propunând *obiective* de atins și mijloace vizate pentru a le atinge”.

S.Cristea, deși limitează strategiile didactice la un grup de două sau mai multe metode și *procedee*, realizează una din cele mai complete definiții, menționând că respectivele metode și procedee sunt integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia la parametrii de calitate superioară), de aceea strategia didactică reprezintă „o formă specifică și superioară a normativității pedagogice”, care asigură „reglarea unui întreg proces și nu doar a unei secvențe de învățare”.

E.Noveanu, I.Cheghit, I.Nicola atribuie strategiilor calitatea de *ansamblu de decizii, modalități de programare* a activității de instruire, *rezultat al interacțiunii* mai multor procedee [I.Nicola], iar M.Călin – de *mod de corelare a metodelor*.

Iu.Babanski apreciază că strategia didactică este alegerea metodelor de învățământ în baza principiilor acestuia și urmărește optimizarea instruirii, oferind fiecărei metode criterii valorice pentru dobândirea calității de strategie didactică a predării-învățării-evaluării: comunicarea activă, cunoașterea euristică, creativitatea reactivă și proactivă a profesorului.

**Clasificarea strategiilor didactice** se face în raport cu *criteriile*: conținuturilor instrucționale adiacente; operațiilor cognitive predominante; gradului de structurare a sarcinilor de instruire; claselor principale de obiective educaționale; acțiunii predominante în cadrul activității de predare-învățare-evaluare; modului de grupare a elevilor; factorului de impuls al învățării.

Vl.Pâslaru fundamentează un concept metodologic pentru ELA (educația literar-artistică), aferent și educației artistic-estetice, care include: definirea metodologiilor ELA în contextul gândirii determinativ-reflexive, specifice cunoașterii artistic-estetice, care atribuie subiecților educației

funcția dublă-unitară de subiecți comunicanți și de subiecți receptori/educați, iar obiectului comunicat (mesajului operei literare) – valoarea immanentă și valoarea *in actu*; teoria comunicării, care descoperă mecanismele gnoseologice ale metodologiilor ELA; natura specifică a activității literar-artistică a elevilor, definiția dată de autor metodologiilor/strategiilor ELA deosebindu-se de a celorlalți autori datorită filonului epistemic specific cunoașterii artistic-estetice: sistem de *principii, metode, procedee, forme*, proiectat dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică și științifică, dinspre receptare și receptor, subiectul comunicant și orientate către subiectul destinat (educatul – elevul cititor).

În conformitate cu discursurile examinate, se evidențiază un raport specific profesor-elev în cadrul educației muzicale – predării-formării CM (Figura 2).

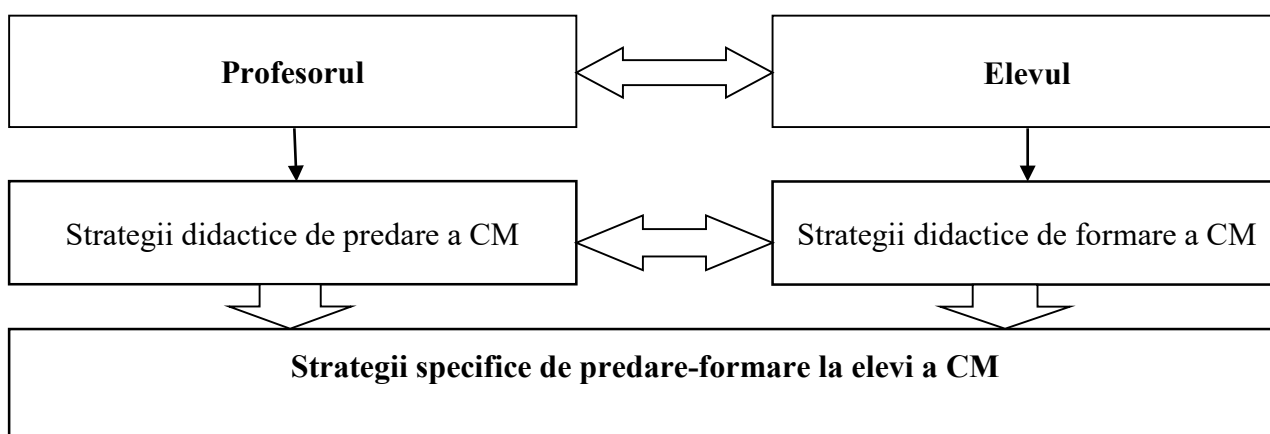


Fig. 2. Raportul profesor-elev în cadrul strategiilor specifice de predare-formare a CM

Conform raportului dat, criteriile specifice strategiilor de predare-formare la elevi a CM se racordează după caracteristicile generale prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1.

Clasificarea SSEM (strategii specifice educației muzicale) după criteriile generale

Criteriul:	Caracteristica:
natura cunoașterii	- reprezintă aspectul emoțional-afectiv al cunoașterii umane;
apartenența la tipul de activitate umană	- sunt parte componentă a științelor educației;
structură	- sunt complexe: în realitate, strategii în formă pură nu se întâlnesc, ci doar îmbinate în forma unor strategii mixte;
formula de prezentare	- reprezintă un algoritm al aplicării în procesul educațional a obiectivelor-conținuturilor-metodelor-procedeelelor/tehnichilor-mijloacelor specifice muzicii;
aspectul acțional	- reprezintă procesul tehnologic propriu-zis.

Condițiile pedagogice de aplicare a SSEM:

- sunt elaborate pentru un anumit tip de lecție;
- sunt elaborate pentru o lecție concretă/ansamblu de lecții;
- preced proiectarea taxonomică a obiectivelor educaționale pentru o lecție/grup de lecții;
- sunt stabilite metodele de bază, aferente atingerii obiectivelor și conținuturile proiectate;
- sunt stabilite metodele adiacente predării-formării CM;
- sunt stabilite procedeele/tehnichile de predare-formare a CM;
- sunt stabilite mijloacele didactice de predare-formare a CM;
- angajează obiectivele, conținuturile și instrumentarul de evaluare a CM formate.

În acest context prezentăm clasificarea strategiilor specifice disciplinei EM (Figura 3)

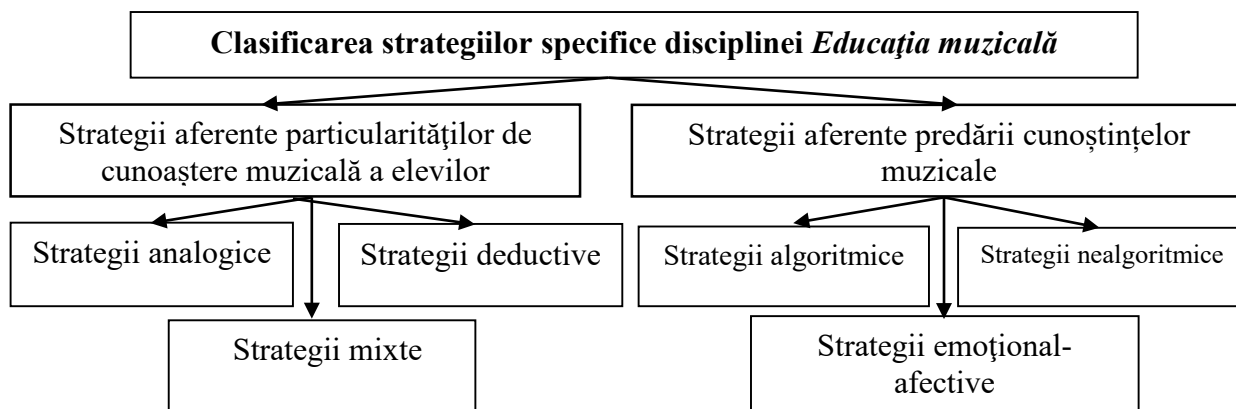


Fig. 3. Clasificarea strategiilor specifice disciplinei *Educația muzicală*

J.Parent și Ch. Nero au construit următorul algoritm general de aplicare a strategiilor didactice. Strategiile didactice specifice EM n-au o structură fixă, ci una dinamică, adaptabilă la conținuturile, dinamice și deci flexibile, comunicate (mesajul+demersul pedagogic).

Metodele specifice educației muzicale au fost examinate, definite, clasificate de D.Kabalevski, E.Abdulin, Iu.Aliev, O.Apraxina, L.Șkoliar, L.Bezborodova, V.Vasile, P.Delion, A.Motora-Ionescu, P.Halabuzari, I.Șerfezi I.Gagim, ș.a. pe trei trepte/faze ale receptării (în sens larg) muzicii:

I – percepției senzorial-emoțive;

II – explicării;

III – analizei mesajului muzical. Cunoștințele muzicale se formează la toate fazele receptării muzicii, mai intens și mai profund producându-se la faza comprehensiunii raționale, proces ilustrat și de algoritmul lui J.Parent și Ch.Nero (*Figura 4*).

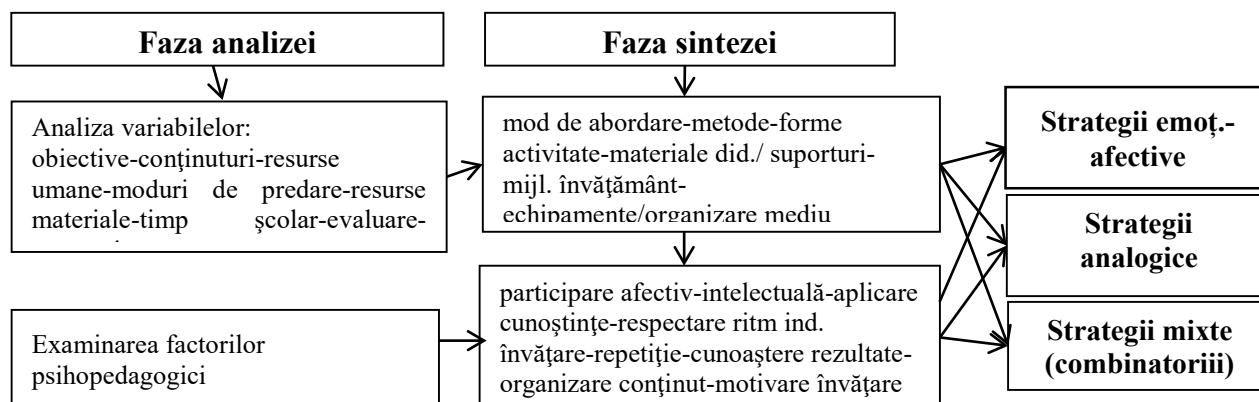


Fig. 4 Strategiile specifice educației muzicale (Apud: J.Parent și Ch.Nero)

**SSEM emoțional-afective** antrenează procesele mentale superioare, pregătesc perceperea mesajului sonor prin reacția afectivă la sunarea muzicii. Include metodele:

- metoda dramaturgiei emoționale, cu procedeele: efectul mirării, situația de succes, situația de joc;
- metoda meditației asupra muzicii (E.Abdulin);
- metoda generalizării muzicale;
- metoda perspectivei și retrospectivei (D.Kabalevski);
- metoda stimulării imaginației;
- metoda „re-interpretării” artistice a muzicii;
- metoda conversației muzicale (L.Bezborodova);
- metoda percepției/însușirii intonațional-stilistice a muzicii (M.Krasilnikova);
- metoda trăirii muzicii (N.Vetlughina);

- metoda perceperii intonațional-stilistice a muzicii și modelării a procesului creativ-artistic (L.Șkoliar).

**SSEM analogice** fac accesibilă o realitate tradusă în forme mediate transfigurate, în modele prezentate ca adevăruri indiscutabile sau care au un caracter ipotetic, de explicație. Includ:

- metoda modelării,
- metoda stimulării,
- metoda jocului de rol,
- metoda învățării pe simulatoare (I.Cerghit)
- metoda stimulării imaginației,
- metoda re-interpretării artistice a muzicii (I.Gagim);
- metoda asemănării și contrastului (B.Asafiev);
- metoda caracterizării poetice a muzicii (I.Gagim);
- sinectica; - explozia solară.

**SSEM mixte**, inductiv-deductive/deductiv-inductive, sunt indispensabile inițierii elevilor în cunoașterea muzicală. Învățarea urmează traseul de la particular la general: percepție intuitivă-explicație, analiză a faptelor – noțiune/idee, efecte-cauze, concepte particulare – concepte generale. Includ:

- metoda analizei faptelor empirice,
- metoda observației,
- metoda marcării punctului comun al noțiunii, principiile care o explică,
- metoda sintezei;
- metoda *Lotus*,
- metoda piramidei (bulgărelui de zăpadă).

*Metoda caracterizării poetice a muzicii* sau verbalizarea artistică a muzicii completează valoarea emoțională a imaginii muzicale cu cea a comentariilor poetice a acesteia.

*Sinectica* (metoda analogiilor sau metoda asociațiilor de idei muzicale) eliberează elevii de orice constrângeri, îi stimulează să-și exprime liber opiniile față fenomenele cunoscute dintr-o perspectivă nouă, să-și exprime liber impulsurile imaginative, redând flexibilitatea și lateralitatea acesteia.

*Explozia solară (Starbursting)*, asemănătoare brainstorming-ului, facilitează participarea întregului colectiv de elevi, stimulează creativitatea și spiritul de învățare prin descoperire. Scopul aplicării este obținerea cât mai multor întrebări și astfel cât mai multor conexiuni între concepte.

Metoda *Lotus* –deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală; se desfășoară pe opt idei secundare, construite în jurul celei principale: construirea diagramei, scrierea temei centrale în centrul diagramei, identificarea ideilor și aplicațiilor legate de tema centrală, construirea de noi conexiuni pentru cele opt teme centrale și consemnarea lor în diagramă; evaluarea ideilor.

Metoda piramidei sau metoda *Bulgărelui de zăpadă* constă în împletirea activității individuale cu cea a grupurilor; preconizează fazele: introductivă, lucrului individual, lucrului în perechi, raportării soluțiilor în colectiv, decizională.

Se poate observa că SSEM conțin implicit elemente care le atribuie eficiență instructivă:

- metodele și procedeele SSEM sunt dinamic reconvertibile; au caracter polifuncțional, practic-teoretic; sunt variate și atractive;
- conținutul artistic al **AMD** (activități musical-didactice) solicită lecțiile de educație muzicală aplicarea de varia metode: clasice/tradiționale, combinate/integrate prin cele specifice EM.

**Aplicarea SSEM** este condiționată de: prezența unei concepții satisfăcătoare de educație muzicală, a unui curriculum de EM, de personalitatea profesională a cadrelor didactice, pregătite pentru a activa conform documentelor conceptual-normative ale EM, cultura lor profesională înaltă fiind complementată de o amplă cultură generală, de calitatea mijloacelor de învățare (manuale,



materiale didactice, instrumente muzicale etc.), de tradiția educației muzicale în familie, în comunitatea locală, în instituția de învățământ și în învățământul național.

În R.Moldova a fost elaborată și validată teoretic și practic-experimental o *concepție originală de educație muzicală*, întemeiată pe cele mai noi realizări ale științelor educației din URSS/Rusia și România și pe tradiția națională în învățământul muzical, ai cărei primi autori sunt I.Gagim și discipolii săi M.Tetelea, M.Vacarciuc, M.Morari, L.Grațețkaia ș.a.; A.Popov, S.Croitoru, Al.Borș, Vl.Babii, T.Bularga ș.a. *Concepția EM*, pentru prima oară în învățământul românesc, fundamentează metodologiile EM pe principiile cunoașterii și educației artistic-estetice și pe cele ale educației muzicale, pe care, în mare, deja le-am abordat în lucrarea noastră.

În conformitate cu prevederile *Concepției EM*, a fost elaborat *Curriculumul EM*, într-un compartiment special al căruia sunt prezentate reperatele metodologice pentru educația muzicală, inclusiv pentru predarea-formarea CM.

*Învățătorii și profesorii* de educație muzicală sunt formați, în colegiile pedagogice și la facultățile pedagogice ale celor trei universități (USB, UPSC, UST) în conformitate cu *Concepția EM* și *Curriculumul de EM*; beneficiază de o dezvoltare profesională, desfășurată în același context conceptual-metodologic, la cursurile de formare continuă; sunt încurajați în demersul lor metodologic-educational de tradiția școlii naționale și cea populară.

Cadrele didactice și elevii dispun de *mijloace de învățare* la cota strictului necesar, elaborate de asemenea în conformitate cu documentele conceptual-normative ale învățământului muzical: a fost elaborată o nouă generație de manuale, suplimentate de ghiduri metodologice și materiale didactice G.Aldea; Al.Borș; D.Bughici; R.Ciurea; L.Comes.

Caracteristicile metodologiei specifice EM/predării-formării CM în practica învățământului muzical general din R.Moldova sunt cuprinse de:

- corelarea lor cu teleologia și conținuturile EM – pe principiile specifice EM;
- centrarea pe demersul curricular;
- aplicarea unor tehnici specifice de achiziție a CM: abordarea sistemică a CM; tehnici de sonorizare, tehnici de vizualizare, tehnici de verbalizare; claritatea sarcinilor didactice;
- evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor la EM/formarea CM în unitatea valorilor teoretice-practice, școlare-extrașcolare, individuale-colective.

Abordarea sistemică în achiziționarea CM este favorizată de *tehnologiile acționale* [1], întâlnite și cu denumirea de *tehnici de achiziție*. Examinarea conceptelor și definițiilor strategiilor didactice a demonstrat însă că majoritatea autorilor nu atribuie tehnicilor o valoare mai mare decât cea a procedeelelor, identificându-le chiar. De aceea vom folosi în continuare termenul de *tehnologii de formare a CM* TFCM (tehnologiilor de formare a cunoștințelor muzicale), sinonim/identificabil cu termenul *metodologii*, sau, în funcție de context, cu cel de *strategii*:

**TFCM** (tehnologiilor de formare a cunoștințelor muzicale) reprezintă un sistem de metode, procedee/tehnici, forme, operații, mijloace, pe care le îmbină la nivelul finalităților învățării (competențe, trăsături caracteriale, comportamente, aptitudini și talente), orientate la predarea-formarea principalelor categorii de cunoștințe, capacități, atitudini, la nivelurile *cunoașterii, înțelegerii și aplicării*, operate pe principii specifice EM și procesului de predare-formare a CM, în viziune integratoare, în conformitate cu structura și conținutul activității de cunoaștere muzical-artistică.

Tehnicile de formare a CM se organizează prin sonorizarea, vizualizarea și verbalizarea și integralizarea CM.

La etapa *achizițiilor senzoriale* TFCM asigură:

- a) caracterul activ, participativ al predării-formării CM;
- b) caracterul ludic al AMD, dirijate și libere, vizând perfecționarea analizatorilor auditivi, dezvoltarea acuității auditive și formarea competențelor muzicale elementare [G.Aldea, 2, p. 25];
- c) caracterul intuitiv al metodelor și procedeelelor, în care cunoașterea de tip senzorial interacționează cu cea artistică.

La etapa *sonorizării CM* are loc captarea interesului elevilor pentru muzică și acumularea experienței muzicale prin contactul direct, viu cu muzica, elevii fiind determinați să descopere muzica înainte de a o analiza și explica.

La etapa *achizițiilor vizuale* sunt parcurse fazele familiarizării, prin audiții și interpretări, cu unele elemente melodice, ritmice, dinamice vizualizate prin figuri, desene etc. și utilizării unui cod grafic în vizualizarea structurii/formei lucrărilor muzicale.

TFCM se aplică pe două căi:

a) *acțiunea practică*, care, conform lui I.Cerghit și I.Radu, este bazată pe stilul profesorului, care explorează normele prescriptive ale noii structuri create, asigură optimizarea acesteia, dar valorifică și propriile resurse de inovație didactică; focalizează strategia didactică în jurul unei metode considerate de bază, implică elaborarea unei tipologii de activități reprezentative.

b) *acțiunea teoretică*, dezvoltată prin integrarea mai multor procedee și tehnici de achiziție și metode într-o metodă considerată de bază, cu extrapolarea calității acesteia la nivelul unei noi structuri care asigură creșterea funcționalității pedagogice a activității de predare-învățare-evaluare, pe termen scurt, mediu și lung.

În această accepție, TFCM poate fi definită drept un tip specific de cunoaștere artistic-estetică și noi chiar am folosit acest termen în unele publicații ale noastre. Dar evaluările cărora a fost supusă lucrarea noastră și aprofundarea cercetării noțiunii de competență ne-a determinat să ne reconsiderăm poziția inițială în această chestiune, deoarece competența conține implicit și capacitatea de a aplica achizițiile; mai mult chiar, această capacitate este definitorie competenței, fapt sugerat și de termenul prin care este denumită.

Precizarea dată o considerăm oportună cercetării noastre, deoarece explică natura obiectului de investigație – strategiile specifice educației muzicale/predării-formării cunoștințelor muzicale.

Examinând cunoștințele muzicale în contextul dat de subparagraful *Tipuri de cunoștințe muzicale*, statuăm că predarea-formarea CM, ca și întreaga educație muzicală, parcurge traseul:

### ***Audiție – Interpretare – Creație +Reflecție.***

*Activitățile muzical-didactice* sunt parte componentă a SSEM. Având în vedere abordarea/interpretarea diferită a termenului *triadă* în cunoașterea muzicală, în cercetarea noastră clasificăm cunoștințelor muzicale din perspectivă procesuală – pe activități muzical-didactice (AMD).

SSEM se aplică în cadrul *lecției de educație muzicală* sau în cadrul unor forme de activitate muzicală în afara clasei și extrașcolare.

*Lecțiile de educație muzicală* reprezintă un program artistic-didactic, ce întrunește un sistem de acțiuni proiectate în conformitate cu tipul ei, obiectivele operaționale și competențele de format-dezvoltat. Atributele sale (obiective, sarcini didactice, competențe) sunt direcționate către întregul colectiv de elevi, realizându-se „într-o atmosferă de lucru congruentă” [M.Ionescu, 98, p. 93].

În funcție de spiritul lecției și principiului tematismului (D.Kabalevski), s-au cristalizat *tipurile lecției de educație muzicală*:

- a) lecții de introducere în tema generală;
- b) lecție de aprofundare a temei;
- c) lecții de generalizare a temei;
- d) lecție concert de încheiere a temei trimestrului sau anului, cu prezentarea/evaluarea rezultatelor finale.

Un exemplu de aplicare a modelului de strategie de predare-formare a CM elevilor din clasele primare în cadrul experimentului este prezentat în.

Complexitatea strategiilor specifice de predare-formare la elevi a cunoștințelor muzicale este certificată de reprezentarea lor schematică în (*Figura 5*).

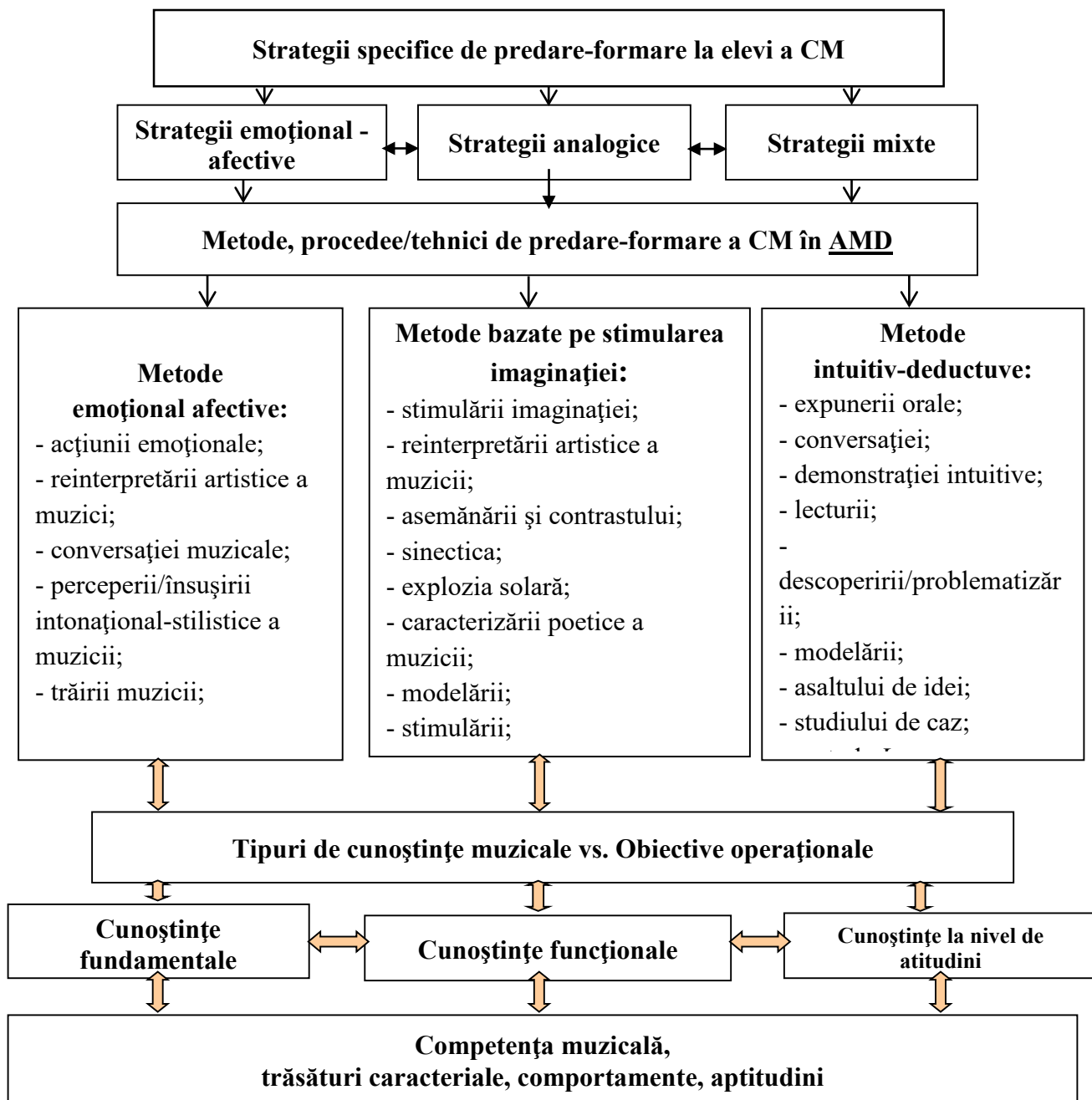


Fig. 5. Strategii specifice de predare-formare la elevii a cunoștințelor muzicale

Eficiența activității didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului educativ și artistic, de selectarea și corelarea celor mai potrivite metode, mijloace și materiale didactice; această etapă mai este cunoscută și ca etapă de selectare și corelarea celor „trei M” (Metode, Materiale, Mijloace).

Principali factori care contribuie la selectarea și îmbinarea celor „trei M” în strategiile specifice sunt:

- specificul activității muzical-didactice în raport cu clasificarea cunoștințelor muzicale și obiectivelor operaționale.

Obiectivele operaționale sunt nucleul SSEM și, deci, al lecției de educație muzicală; ele se structurează din competențele (specifice EM) și în funcție de conținuturile de predare în cadrul lecției date. Atingerea obiectivelor operaționale se realizează prin activități muzical-didactice:

- audiția / receptarea muzicii;
- creația muzical-artistică a elevilor;
- interpretarea vocală/corală/instrumentală a muzicii;

d) *reflecția, care este componenta indispensabilă a activităților de audiere, interpretare, creație.* Selectarea/combinarea AMD, desfășurarea lor în timp este prerogativa profesorului.

Obiectivele operaționale sunt centrate pe persoana educatului, reprezintă, în mare, competențele de format/dezvoltat și (la nivel de cunoștințe) conținuturile de însușit; sunt formulate pentru situații educativ-didactice concrete; sunt atinse prin soluționarea unor sarcini didactice concrete; atingerea lor se rezultă cu achiziții clare, măsurabile, reprezentând aspecte ale competențelor/trăsăturilor caracteriale/comportamentelor/aptitudinilor.

Tabelul 2. Model de operaționalizare a obiectivelor

<b>Nivel cognitiv: competențe vizate</b>	<b>Nivel afectiv</b>	<b>Nivel psihomotor</b>
1. <i>Cunoaștere:</i> date, termeni, clasificări, metode, teorii, categorii	1. <i>Receptarea</i> prin: conștientizarea mesajului; voința de a recepta atenție dirijată sau preferențială	1. <i>Percepția</i> prin: a) stimulare b) selecție traducere
2. <i>Înțelegere</i> – capacitatea de raportare a noilor cunoștințe la cunoștințele anterioare prin: a) transpunere b) interpretare c) extrapolare	2. <i>Reacția/Răspuns</i> prin: a) asentiment b) voința de a răspunde c) satisfacția de a răspunde	2. <i>Dispoziția:</i> a) mintală b) fizică c) emoțională
3. <i>Aplicare</i> (a noilor cunoștințe)	3. <i>Valorizarea</i> prin: a) acceptarea unei valori b) preferința pentru o valoare c) angajare	3. <i>Reacția</i> dirijată prin: a) imitație b) încercări și erori
4. <i>Analiza/sinteză</i> pentru: a) căutarea elementelor b) căutarea relațiilor c) căutarea principiilor de organizare	4. <i>Organizarea</i> prin: a) conceptualizarea unei valori b) organizarea unui sistem de valori	4. <i>Automatism</i> deprinderi
5. <i>Valorizare</i> pentru: a) crearea unei opere personale b) elaborarea unui plan de acțiune c) derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu	5. <i>Caracterizarea</i> (valorică) prin: a) ordonarea generalizată b) autocaracterizarea	5. <i>Reacția complexă</i> cu: performanță automată

*Sarcinile didactice.* Prin sarcinile didactice profesorul află dacă cunoștințele muzicale au fost asimilate.

Pentru *profesor*, sarcina didactică presupune „un quantum de obligații de predare”, care conferă o anumită individualitate proiectului de activitate propus. Relevanța pedagogică a sarcinilor didactice este probată prin:

- a) *strategiile de predare-învățare-evaluare;*
- b) *obiectivele operaționale*, definite la nivelul activității elevilor.

Din *perspectiva elevului*, sarcina didactică este relevantă în măsura în care concentrează sau extinde o încărcătură informativ-formativă adecvată în raport cu posibilitățile maxime de învățare și cu resursele de (auto)evaluare continuă.

E. Joiță stipulează că sarcinile didactice sunt modele de proiectare și desfășurare a activităților de învățare, pentru abordarea instruirii ca pe un sistem de situații de cunoaștere.

După D. Jonassen și M. Tessmer, sarcinile didactice sunt instrumentele care duc la concretizarea traseului de rezolvare, pe cât posibil, pentru atingerea scopurilor propuse. Consideră necesar a aduce în prim plan formularea riguroasă a obiectivelor operaționale și a sarcinilor de învățare.

Elaborarea sarcinilor, deși deduse din substanța obiectivelor, se elaborează în mare, în baza conținuturilor de învățare, care, la rândul lor, de asemenea sunt selectate-structurate în baza obiectivelor educaționale. Prin sarcinile didactice, profesorul convertește predarea în învățare, iar conținuturile – în valori ale elevilor.

Potrivit acestor constatări, în pedagogia muzicală s-au cristalizat câteva perspective de elaborare-aplicare a sarcinilor didactice:

- delimitarea sarcinilor didactice după natura lor în conformitate cu *activitățile muzical-didactice* principale:

- a) *sarcini didactice la nivel de cunoaștere;*
- b) *sarcini didactice la nivel de aplicare;*
- c) *sarcini didactice la nivel de integrare.*

- ordonarea-corelarea sarcinilor didactice în conformitate cu *tipul lecției și obiectivele operaționale.*

*Cerințe privind formularea sarcinilor didactice:*

- a) să fie clare, explicite pentru elevi;
- b) să fie accesibile majorității elevilor și realizabile în intervalul de timp efectiv;
- c) să corespundă particularităților de vârstă ale elevilor, pregătirii și experienței lor anterioare;
- d) să exprime comportamentul prin utilizarea verbelor de acțiune;
- e) să conțină condițiile de realizare a sarcinilor;
- f) să fie unice, logice și valide;
- g) să reflecte activitatea elevului/elevilor.

O componentă a SSEM sunt *mijloacele didactice* (lat. materialis – materiale, bunuri, produse, instrumente ce sunt folosite pentru realizarea unor obiective anumite) – instrumente muzicale, reprezentări grafice, reprezentări audio-vizuale.

A doua componentă materială a SSEM sunt *mijloacele de învățământ*: magnetofonul, televizorul, calculatorul etc. Mijloacele de învățământ specifice educației muzicale sunt:

a) *mijloace audio-vizuale*: înregistrări pe discuri sau ale forme, diafilme;

b) *mijloacele informativ-demonstrative*: obiecte sonore – lemne de esențe diferite, jucării sonore și pseudo instrumente, mijloace naturale ce pot fi integrate în activitățile muzical-didactice, substituind instrumentele muzicale; materiale sau reprezentări figurative (planșe, fotografii, tablouri, albume etc.); materiale sau reprezentări simbolice (scheme, grafice, scărițe muzicale, partituri muzicale);

c) *mijloace de exersare și formare a deprinderilor*: instrumente muzicale și pentru copii – pian, instrumente care pot fi confecționate de elevi.

Mijloacele și materialele didactice sunt instrumente de acțiune, purtătoare de informații și formatoare de deprinderi, care intervin pe parcursul procesului de predare. Ele joacă un rol important la etapele de achiziție, stimulând formarea deprinderilor, trezirea interesului și motivației elevilor pentru percepție, înțelegere și asimilarea fenomenului muzical. Modul de valorificare a mijloacelor și materialelor didactice este în funcție de elaborarea și aplicarea creatoare a strategiei inductive.

În baza surselor examinate, am stabilit următoarea tipologie a sarcinilor didactice:

I. *Sarcini didactice practic-aplicative:*

a) de dezvoltare a capacității de a decodifica sensul noilor cunoștințe, a le integra, prin înțelegere, în structura vechilor cunoștințe;

b) de dezvoltare a capacității de asimilare a noilor cunoștințe;

c) de dezvoltare a operațiilor gândirii, în limitele impuse de particularitățile gândirii intuitiv-aplicative, prin activități didactice la lecție;

d) de dezvoltare a capacității de a aplica cunoștințele în domenii concrete, a le *transfera intuitiv* de la o activitate la alta, din situații cunoscute în situații noi.

II. *Sarcini didactice intuitiv-deductive:*

- a) de dezvoltare /formare a capacităților de receptare a mesajului sonor, prin audiții și prin activități explicit proiectate;
- b) dezvoltare /formare a imaginației, prin audiții/interpretări/creații/reflecții despre muzică și prin activități explicit proiectate;
- c) dezvoltare a atenției, prin exerciții în activități didactic-muzicale proiectate.

Toate tipurile de sarcini didactice, dacă sunt bine definite și gestionate, pot determina formarea/dezvoltarea capacității de receptare a materiei sonore, capacitate de aplicare și flexibilizare a cunoștințelor muzicale în activitățile muzical-didactice, în limitele posibile ale vârstei școlarului mic. Toate capacitățile muzicale se formează/dezvoltă, în principal, în cadrul AMD la lecție, dar ele pot fi exersate, consolidate și în toate celelalte activități didactice: teme pe acasă, activități extrașcolare.

În plan structural și funcțional, *strategiile specifice educației muzicale* angajează un model de acțiune exemplară, care evidențiază faptul că o *singură strategie nu poate rezolva practic toate procesele contradictorii care apar*, din motive obiective și subiective, în activitatea de predare-învățare-evaluare, proiectată și realizată în anumite condiții și situații concrete, bazată pe *perceperea fenomenului muzical apoi analiza și elaborarea de noțiuni*. Or, strategiile specifice educației muzicale, prin metode moderne/specifice EM, prin tehnologii de achiziție a cunoștințelor muzicale, sarcini didactice, materiale și mijloace didactice, sunt traseul cel mai sigur de formare/dezvoltare la elevi a competenței muzicale, contextualizat în activități muzical-didactice.

În concluzie menționăm că strategiile specifice educației muzicale se clasifică în *strategii emoțional-afective, strategii analogice și strategii mixte* care includ metode, procedee, tehnici, sarcini didactice, obiective la nivelul tipologiei cunoștințelor muzicale: cunoștințe fundamentale care se acumulează și se convertesc în activitățile muzical-didactice a lecției în aplicative deci sunt funcționale și numai sintetizându-se în cunoștințe la nivel de atitudini capătă valoare personalizată, sunt valori ale elevului receptor de muzică.

Predarea-formarea cunoștințelor muzicale nu este doar un act pedagogic de transmitere a cunoștințelor, ci și de trăire profundă a muzicii, de percepere a mesajului sonor, de investigație și descoperire a adevărului, deci în acest proces elevul nu-i doar receptor, ci și subiect *adeveritor* al operei muzicale – cel care află/descoperă/crează adevărul, operând mecanismul cunoașterii muzicale – înțelegerea, analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și aplicarea CM. În acest sens, procesul de predare-formare a cunoștințelor muzicale depinde de aceea în mare măsură de strategiile specifice aplicate. Anticipăm deci desfășurarea experimentului de formare cu elaborarea unui *Model metodologic de predare-formare a cunoștințelor muzicale* elevilor din clasele primare care însă, datorită caracterului general al temeliei sale epistemice, poate fi aplicat la toate clasele.

**Proiectarea MMPFCM**(modelului metodologic de predare-formare a CM) a luat în considerație:

- a) corelarea aspectelor teoretice și a celor practic-operaționale în formarea CM, a mecanismului de cunoaștere muzicală și a obiectivelor de formare a CM;
- b) inițierea complexă a elevilor în mecanismul de cunoaștere muzical-artistică: percepere-trăire, cunoaștere-înțelegere-sinteză, aplicare-valorizare a CM;
- c) reconsiderarea metodologiei de predare-formare la elevi a CM pe principiile funcțional-dinamic, și al corelării activităților muzical-didactice în cadrul lecției;
- d) formarea atitudinilor muzicale pe cele patru tipuri fundamentale de învățare, reprezentând pilonii cunoașterii: *a învăța să știi* (dobândirea instrumentelor cunoașterii), *a învăța să faci* (raportarea la universul interior-exterior), *a învăța să trăiești* (împreună cu alții – să-ți formezi conștiința comunitară), *a învăța să fii* (să-ți construiești propria identitate), ultimul *a învăța* fiind caracteristic prin definiție educației muzicale.

Fiind întâi de toate un model pedagogic teoretic, MPFCM este totuși esențialmente de natură praxiologică, deoarece receptarea muzicii, ca fenomen complex, este o activitate esențial practică,

căci valorile muzicii există prin activitatea celui care o ascultă, iar ascultarea muzicii este constituită din activități preponderent practice (vezi mai sus).

*Modelul* este constituit din patru componente, identificabile cu componentele curriculumului școlar din R.Moldova – *teleologia*, *conținuturile* și *metodologia*, motivate epistemic de o bază conceptuală, *epistemologia* predării-formării CM, în care sunt integrate componentele-subiecte ale acțiunii de influență educativă – primul subiect al educației, *profesorul*, și al II-lea subiect al educației, *elevul receptor de muzică*. Ultima componentă a *Modelului* este *finalitatea procesului de predare-formare la elevi a CM* – competența muzicală, precum și trăsăturile caracteriale ale elevului receptor de muzică, comportamentele sale muzicale, valori dezvoltate ale aptitudinilor muzicale.

Componentele MMPFCM sunt ”legate” prin teza cu privire la caracterul integrat și inserabil al competenței muzicale precum și de structura *Curriculumului EM*.

**Componenta teleologică** a *MMPFCM* este argumentată epistemic de ideile, conceptele și principiile indicate, de valorile generale ale educației și învățământului național (ideal și scop educațional – depășirea crizelor de identitate și proprietate, redevinerea în propria ființă național-europeană – cf.126; principii ale educației, obiectivele educaționale generale), precum și de valorile metaeducației: libertatea și democrația, spre care omenirea contemporană năzuiește angajată pe traseul europeanizării și globalizării. Aceste valori sunt sintetizate, implicit și explicit, de teoria educației muzicale, un aspect al căreia este și cercetarea noastră, angajată în dezvoltarea conceptual-metodologică a predării-formării cunoștințelor muzicale. Teleologia acestui aspect al teoriei educației muzicale, cu impact asupra întregului proces de formare în anii de școlaritate a culturii muzicale, urmând conceptul cercetării/promovat de cercetare, include trei tipuri de obiective (specifice), deduse din natura cunoștințelor muzicale și cea a competenței muzicale, a comportamentelor, trăsăturilor caracteriale și aptitudinilor muzicale: obiective de predare-formare a cunoștințelor muzicale *fundamentale*, obiective de predare-formare a cunoștințelor muzicale *funcționale* (sau aplicative), obiective de predare-formare a cunoștințelor muzicale *atitudinale*.

**Epistemologia predării-formării cunoștințelor muzicale** la elevi este reprezentată de idei, concepte, principii, teorii cu privire la CM și predarea-formarea acestora (caracteristici definitorii, clasificare, predare, formare, SSEM) din domeniile aferente educației muzicale: estetic, muzicologic, pedagogic general și muzical), pe care le-am prezentat în compartimentele anterioare ale lucrării:

*idei și concepte* cu privire la:

- cunoașterea muzicală/de tip muzical și tipurile acesteia (cunoașterea senzorială și cunoașterea conștientă, perceptivă și apercceptivă: înțelegerea, abstractizarea, generalizarea informației muzicale; comparația, analiza, sinteza; fenomenele principale ale operei muzicale, de mesaj și formă artistică etc.) și procesualitatea ei (sonorizarea, vizualizarea, verbalizarea, interactivitatea); modelele de predare-formare a CM (interacțional, multidirecțional, integrat);
- specificul strategiilor educativ-didactice ale EM/predării-formării CM;
- fazele și traseurile specifice cunoașterii muzicale/predării-formării CM: fixarea (stocarea) CM, (crearea fondului apercceptiv, memorizarea); retroacțiunea, suplimentarea-complementarea, reluarea; perceperea primară și reprezentarea auditivă, trăirea estetică a operei muzicale, înțelegerea, aplicarea și sinteza;
- aplicarea CM–formarea capacităților și atitudinilor, proiectarea și investigația științifică elementară, experimentele de dezvoltare a receptării/comentării/interpretării muzicii;
- nivelurile de receptare a muzicii/formării CM și evaluarea acestora;
- *principii metodologice* ale predării-formării CM: *predării-formării CM de la practică la teorie, integrării teoriei și practicii EM, interiorizării muzicii, instruirii-învățării conștienteși active; sistematizării, continuității și gradualității; reinterpretării pedagogice a muzicii, funcțional-dinamic;*

## 2.8. Repere în formularea competențelor în domeniul educației artistice

Marina MORARI,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Scopul artei este să dea o cunoștință completă despre lume și despre sine. Educația artistică în instituțiile de învățământ general (muzicală/plastică/coregrafică/teatrală) urmărește formarea culturii artistice a elevului, ca parte componentă a culturii spirituale și este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiplele forme de comunicare cu arta, potrivit următoarelor domenii de activitate: receptarea operelor de artă, interpretare/reprezentare artistică, creație artistică elementară, reflexiune artistică. Educația, și nu instruirea profesională, este dezideratul principal al disciplinelor ariei curriculare *Arte* în învățământul preuniversitar. Studiu artelor poartă un caracter artistic și se întemeiază pe natura vie a comunicării *elev – artă* și raportul *artă – viață*. Conținuturile educației muzicale/plastice sunt concepute sub aspectul unei corelații/interacțiuni între limbajul specific artelor, imagini artistice care aparțin diferitor stiluri, epoci, genuri – raportate la viață.

Este important să răspundem la întrebarea de ce avem nevoie de artă în educație? Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica/artele plastice solicită 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, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală, morală, civică etc. Arta îl ajută pe elev să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund viața, îi deschide noi orizonturi pentru a se cunoaște și cultiva prin artă, pentru a cunoaște și a se integra în viață. Cunoscând/valorificând lumea prin potențialul artelor, elevul se cunoaște/se construiește pe sine ca ființă spirituală - nivelul suprem al oricărei educații.

Cel mai important element al modernizării a curricula este centrarea procesului de predare-învățare-evaluare pe competențe. În ultimul deceniu, conceptul de competență a fost pe larg dezbătut. Referințe conceptuale asupra termenului de competență în contextul educației artistice s-au făcut în ghidul de implementare a curriculumului pentru fiecare disciplină din aria curriculară arte, dar și în diverse piese curriculare: standardele de competență, referențialul de evaluare a competențelor, manuale școlare, ghiduri pentru profesori etc.

„Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală” (Morari 2011: 15). O definiție mai puțin formală poate stabili competența ca fiind capacitatea de a rezolva problemele din viața cotidiană utilizând în timp real cunoștințele, deprinderile, aptitudinile și atitudinile dobândite. Competența nu este reductibilă la o sumă de activități prezentate într-o ordine oarecare.

**Competența generală specifică ariei curriculare *Arte*** este competența estetică calificată drept un ansamblu de achiziții atitudinale, comportamentale, afective, acționale care exprimă calitatea omului de a percepe și aprecia, a trăi și iubi Frumosul în concordanță cu spiritualitatea și cultura epocii în care trăiește. În literatura de specialitate o competență poate fi definită prin cinci caracteristici esențiale (Xavier 2007: 37):

- **Mobilizarea unui ansamblu de resurse.** Competența face apel la mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe muzicale și cunoștințe despre muzică, experiențe, trăiri, aptitudini muzicale (de interpretare, de audiere, de creație) etc. Această caracteristică nu este suficientă pentru a face deosebirea între capacitate și competență.

- **Caracterul finalizat.** Mobilizarea ansamblului de resurse nu se face în mod întâmplător: elevul trebuie să folosească resursele conștient, iar ele capătă o „funcționalitate”, aplicabilitate practică. Achizițiile fundamentale se transformă în achiziții funcționale.



- **Relația cu un ansamblu de situații.** Mobilizarea resurselor e posibilă doar în cadrul unui ansamblu de situații reale și în contextul rezolvării unor probleme reale.
- **Caracterul disciplinar.** Competența se definește printr-o categorie de situații corespunzătoare unor domenii/activități specifice educației muzicale.
- **Evaluabilitatea.** Competența este o mărime evaluabilă, deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii și prin calitatea rezultatului.

Prin urmare, formarea unei competențe artistice este un proces extins în timp, conventional, separabil în etape distincte: (a) Achiziționarea cunoștințelor muzicale cheie și inițierea elementară în activități muzicale de audiție, interpretare, creație, reflecție (*știu*); (b) Transformarea cunoștințelor muzicale cheie în cunoștințe funcționale, evoluția trăirilor emoționale din actul muzical spre o fortificare a motivației, interesului, convingerilor, aptitudinilor muzicale și a gustului estetic (*știu să fac*); (c) Interiorizarea cunoștințelor și trăirilor, valorizarea creațiilor muzicale și formarea atitudinilor (*știu să fiu*); (d) Exteriorizarea achizițiilor din domeniul artei muzicale de ordin emoțional, cognitiv, comportamental (*știu să devin*).

Pentru a găsi o formulă potrivită unei competențe artistice este necesar să conștientizăm care sunt necesitățile contextului în care ele pot fi atinse, formate. Specificul disciplinelor *Educație muzicală* și *Educație artistico-plastică* impune inițierea în domeniul artei numai prin activitățile practice: receptare/audiție, reprezentare/interpretare, creație, reflecție. Etapele de formare a competenței școlare se condiționează reciproc și constituie un ciclu continuu, care avansează performanțele artistice ale elevilor. Este important de conștientizat, că în practica școlară competența artistică ține de anumite domenii de activitate. În educația muzicală, spre exemplu, aceste domenii sunt: audiție, cânt, creație, reflecție. Formarea competenței muzicale nu se epuizează în cadrul acestor domenii. Aducem exemple pentru a sublinia **caracterul integrativ al resurselor elevului în manifestarea competențelor** corespunzătoare unui domeniu distinct:

- *competența de audiție-receptare a muzicii* se formează nu doar în contextul activităților de audiție, ci și în cadrul altor activități: în cadrul activității de interpretare poate fi audiată o înregistrare a creației muzicale, melodia creației poate fi audiată în diverse variante interpretative (la un instrument, ansamblu, orchestră etc.), creația aleasă pentru însușire poate fi cântată pe rând de câteva grupe de elevi, în timp ce ceilalți audiază cercetător și apreciativ interpretarea colegilor potrivit unor criterii stabilite anterior.
- *competența de interpretare vocal-corală* se formează nu doar în cadrul cântului vocal-coral, ci și în cadrul audiției creațiilor muzicale prin fredonare/intonare atemelor muzicale din cele mai valoroase creații din patrimoniul culturii muzicale naționale și universale, în cadrul activităților de creație muzicală prin utilizarea cântului și a posibilităților de exprimare prin cânt.
- *competența de creație* se formează nu doar în cadrul activității de creație propriu-zisă (componere de melodie, desen ritmic, acompaniament la un cântec, elaborare de mișcări muzical-ritmice, crearea planului de interpretare a unui cântec etc.), ci și în cadrul audiției și interpretării vocal-corale.
- *competența de analiză-caracterizare a muzicii* se formează în cadrul tuturor formelor de inițiere muzicală a elevilor: însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică, citit-scrisul muzical, activitatea muzical-ritmică, creația muzical-artistice, jocul muzical, cântul vocal-coral, audiția muzicii, executarea la instrumente muzicale pentru copii.

În sistemul educațional al Republicii Moldova, **taxonomia competențelor** se dezvoltă prin valori educaționale complexe, care se ierarhizează astfel (Morari 2011: 19): (1) Competențele-cheie transversale, cu care trebuie înzestrați toți copiii, (2) Competențele transdisciplinare, care se definesc/formează pe durata unei trepte de învățământ. Acestea din urmă li se subordonează competențele specifice, care se definesc pe discipline școlare și așa numitele subcompetențe, care se definesc ca precondiții pentru formarea competențelor și reprezintă componente ale competențelor specifice unei discipline, racordate la conținuturile pentru fiecare treaptă de școlaritate. Remarcăm faptul că în comunitatea pedagogică nu este acceptată unanim semnificația și corectitudinea aplicării termenului de „subcompetență”, iar competențele specifice stabilite la disciplinele ariei curriculare Arte se structurează foarte diferit, având la bază diferite domenii de referință. Acestea

pot fi explicate prin faptul că succesiunea în care au evoluat cercetările pedagogice gestionate de către ministerul de resort nu au fost coerente. Spre exemplu: (1) standardele de conținut au fost elaborate după ce a fost elaborat și aprobat curriculumul școlar. Or, „corelarea obiectivelor curriculare cu standardele educaționale este absolut necesară și standardele educaționale sunt absolut necesare pentru realizarea unui învățământ de calitate” (Bucun 2010: 270); (2) modernizarea curriculumului nu s-a produs sincron la toate treptele învățământului general, iar conținuturile educației artistice pentru instituțiile preșcolare nu corespund valorilor educaționale contemporane; (3) manualele școlare editate în ultimii 15 ani au dezvoltat considerabil concepția conținuturilor de învățare a curricula din 2010 și altele.

În accepțiunea mediului academic din Republica Moldova (Morari 2014: 6), competențele utilizează, integrează și mobilizează cunoștințe, resurse cognitive, afective și contextuale pertinente pentru a trata cu succes o situație, însă nu se confundă cu aceste resurse. Competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a. Competențele pot integra domeniile cognitiv, psihomotor și atitudinal și se află la intersecția dintre domeniile cunoașterii. **Metodologia de proiectare a activității de formare-evaluare integrată a competențelor școlare** presupune realizarea de către evaluatori a următorilor pași (Morari 2014: 7):

1. Selectarea din curriculum a competenței specifice de format și evaluarea nivelului inițial de competență a elevilor la capitolul respectiv în vederea stabilirii punctului de pornire în demersul de formare.

2. Proiectarea anticipativă a rezultatului/produsului școlar de evaluat în cadrul unei unități de învățare, cu previzionarea nivelurilor de performanță posibil de atins.

3. Identificarea ansamblului de cunoștințe, capacități și atitudini necesare pentru achiziționarea competenței date și organizarea acestora într-o unitate de învățare.

4. Stabilirea produsului-rezultat necesar de realizat de către elevi, la sfârșitul unității date de învățare și, respectiv, de măsurat-apreciat de către cadrul didactic.

5. Anunțarea criteriilor de evaluare a produsului, cu precizarea indicatorilor de performanță care trebuie să apară în produsul-rezultat.

6. Proiectarea demersului de formare-evaluare a competenței avute în vedere (selectarea conținuturilor adecvate, stabilirea numărului necesar de ore, analiza resurselor etc.).

7. Realizarea printr-un sistem de lecții a demersului de formare-evaluare integrată, bazat pe metode interactive de predare-învățare-evaluare.

8. Verificarea pe tot parcursul perioadei de formare a nivelului de competență, prin instrumente de evaluare formativă, fără note, și raportarea la criteriile anunțate.

9. Reglarea imediată/ permanentă (retroactivă, proactivă) a activității de formare în vederea ameliorării performanțelor școlare.

10. Evaluarea finală a nivelului de competență atins, prin măsurarea și aprecierea produsului realizat, în baza criteriilor anunțate, analiza rezultatelor școlare obținute și luarea unei decizii pedagogice care se impune.

Resursele elevului pot deveni **criteriu eficient în formularea unei competențe**. În lista acestor resurse pot fi incluse: abilitățile, cunoștințele, valorile și atitudinile. În formularea competenței este necesar să indicăm strategiile și contextele de realizare a procesului de integrare a acestor resurse într-o competență. Aducem mai jos un model de formulare a competențelor elevilor la disciplina Educație muzicală. Formula competenței se citește de la enunțul din prima coloniță, urmând propoziția prin continuare cu enunțurile din colonița a doua și a treia (vezi Tabelul № 1).

În concluzie, **formularea unei competențe cuprinde elementele procesului de formare și va parcurge anumite etape**. Intrarea în actul educațional se va organiza prin obiective operaționale, prin operaționalizarea subcompetențelor, în cadrul activităților artistico-didactice, considerate drept contexte didactice concrete. Aici este necesară centrarea clară a tuturor componentelor curriculare pe rezultatele finale –competențe (la finele câtorva lecții). Dacă în cazul învățământului axat pe obiective, la debutul actului educațional, se pune prima întrebare: ce vom face?, apoi în contextual

învățământului centrat pe competențe, la debutul actului educațional, se pune întrebarea: către ce vom tinde? (către care competențe vom tinde?). Rezultatele actului educațional la ieșire desemnează subcompetențele/competențele specifice disciplinei. Competența presupune strategii de acțiune ale elevilor în varietatea actului artistic din viața de toate zilele. În **proiectarea conținutului educațional orientat spre formarea competențelor** urmează să se țină cont de specificul cunoașterii artistice, considerarea sistemului de principii specifice educației muzicale și artistico-plastice, respectarea unor anumite etape în procesul de formare a competențelor, aprecierea vârstei și a posibilităților psiho-fiziologice ale elevilor implicați în actul artistic. În formularea unei competențe artistice se va ține cont de nivelul *Integrare* mai mult decât de abordarea separată a nivelurilor *Cunoaștere*, *Înțelegere* și *Aplicare*.

**Tabelul № 1. Variante de formulare a competențelor muzicale.**

<i>Abilități</i>	<i>Cunoștințe/ Strategii ale domeniului/ Contexte de realizare</i>	<i>Valori și atitudini</i>
Receptarea diversității fenomenului muzical-artistic →	folosind strategii de cunoaștere și înțelegere specifice domeniului în contexte variate (de audiție, interpretare și creație) →	manifestând interes pentru cunoașterea lumii și a sine-lui prin muzică.
Explorarea dexterităților muzicale (personale/colective) →	folosind strategii de interpretare și creație a imaginii muzicale →	arătând semnificațiile emoționale și estetice ale creațiilor ca premisă de integrare în activitatea artistică/culturală din școală și comunitate.
Receptarea și promovarea muzicii naționale și universale →	aplicând strategii de comunicare artistică într-o varietate de contexte →	manifestând propriile valori și deschideri pentru valorile altora.
Aprecierea artistică și valorică a creațiilor muzicale →	folosind strategii de caracterizare și reflexiune pentru a identifica, înțelege și explica frumosul (esteticul/extraesteticul), relația om-muzică, muzică-viață →	manifestând propria atitudine pentru muzică ca valoare a eu-lui.

### **Bibliografie**

1. Bucun, Nicolae, Pogolșa, Lilia, Bolboceanu, Aglaida ș. a. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*, UNICEF, ME, IȘE, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2010.
2. Morari, Marina, *Educația muzicală. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar/gimnazial*. Ministerul Educației al RM, Chișinău, Lyceum, 2011.
3. Morari, Marina, *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor la educația muzicală*, în *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor* / Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa, Valentina Chicu; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; Ministerul Educației al Republicii Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației, Chișinău, 2014.
4. Xavier, Roger, *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ*, disponibil la: <http://www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-colar-i-formarea-competenelor-ininvmant>

## CAPITOLUL III. PRAXIOLOGIE ARTISTIC-MUZICALĂ

### 3.1. Praxiologia inovativă între teoria și practica educațională

Tatiana BULARGA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

#### Introducere

Dezideratul implementării unei *praxiologii formativ-inovaționale* în învățământul artistic național nu este un capriciu al momentului și nici un demers de ordin pur teoretic, ci este o necesitate vitală, practică, ce 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.

Remarcăm, bazându-ne pe realitatea cu care se confruntă la moment practica învățământului artistic din Școlile de Muzică/Arte pentru copii, Liceele de Arte, Facultățile universitare cu profil artistic. Amplele investigații efectuate pe teren asupra subiectului nominalizat confirmă supozițiile noastre formulate prealabil despre faptul că:

- a) practica, spre deosebire de teorie, este un proces viu, mobil și deseori cu tendințe ostile în vederea schimbării;
- b) dinamica unei teorii pedagogice postmoderniste incontestabil are nevoie de o praxiologie inovativă funcțională;
- c) tehnologiile educaționale actuale presupun un sistem organizat, în care componentele pot și trebuie să fie aplicate în mod integrat;
- d) corelarea rezultatelor cercetării noastre cu rezultatele cercetărilor obținute actualmente demonstrează că *strategiile de schimbare* centrate doar pe elevii/studentii dotați/supradotați nu rezolvă pe deplin problema, deoarece ele trebuie să ofere șanse egale întregului eșantion al procesului formativ.

#### Factorii frenatori /riscurile previzibile în implementarea praxiologiei formative-inovative în învățământul artistic

Măsurile întreprinse în vederea implementării în sistemul învățământului artistic a praxiologiei inovativ-formative nu exclud anumite riscuri cum ar fi:

- a) nivelul scăzut al responsabilității și al atitudinii de care ar putea da dovadă unii manageri și profesori față de obiectivele înaintate în programul cercetării experimentale și de implementare a praxiologiei inovative;
- b) existența scăpărilor în asigurarea logistică necesară procesului instructiv-educativ din școlile de arte;
- c) nivelul performanțelor profesionale ale cadrelor didactice, interesul scăzut pentru acțiunile de schimbare în educație, nu va asigura inițial peste tot conștientizarea priorităților trecerii de la praxiologia tradițională la cea formativ-inovațională;
- d) accesul practicianului la materialele teoretico-metodice, curricule/manuale și evaluarea acestora întru realizarea cu succes a unei educații calitative și pentru schimbare.

În practica instructiv-educativă, adesea practicianul în acțiunile sale alege calea cea mai ușoară, în loc să recurgă la acțiuni complexe, susținute de multiple opțiuni de realizare eficientă.

Din categoria unor asemenea practicieni fac parte persoanele care permit infiltrarea în proces a factorilor frenatori, cum ar fi:

- pentru atingerea rezultatelor scontate, în defavoarea metodelor euristice, profesorii se limitează la metoda exercițiului;
- profesorul nu-și asumă responsabilitate pentru instrumentarea procesului artistic, ci pentru rezultatul raportat la un comportament standard;
- eforturile creative ale elevului nici pe departe nu sunt luate în considerație la măsurarea randamentului intelectual-artistic;
- rezultatele, produsele creațiilor artistice originale ale elevilor sunt trecute cu vederea în cadrul evaluării;

- de regulă, sunt supuse examinării detaliile și nu esența procesului;
- se crede că arta, fenomenele legate de ea nu se supun regulilor logice;
- gândirea critică este un atribut arbitrar, nesemnificativ în contextul eficienței acțiunilor artistice;
- în teoria și practica educației/instruirii artistice nu există o viziune completă asupra gândirii critice a elevului/studentului;
- lipsa unei continuități în legătură cu înaintarea obiectivelor de lucru la proiectarea și realizarea AA. Multe din ceea ce se planifică sau se proiectează nu se realizează, iar din puținul care se realizează nu este supus examinării critice pe verticală și pe orizontală pentru a întreprinde pași concreți în scopul promovării unei educații a schimbării în calitate;
- intențiile și eforturile elevilor/studentilor/profesorilor pentru schimbare în calitate, deseori nu sunt susținute/stimulate de factorii de resort nici material, nici moral;
- scoaterea în relief a strategiilor/politicilor de schimbare a unui număr redus de elevi/studenti cu abilități deosebite în defavoarea întregului eșantion școlar/universitar, constituie o crimă instructiv-educativă;
- prezența setei profesorului-practician de a subscrie rezultatele și succesele discipolilor săi și a le califica drept avantaje a propriului succes. Un asemenea stil charismatic, umbrește relația profesor-elev/student;
- mediul instructiv/educațional este monopolizat, ceea ce vorbește de la sine că elevii/studentii/părinții nu dispun de alternative nici în alegerea școlii/facultății, mai ales în condiții rurale, cu atât mai mult, aceștia nu profită de alegerea disciplinelor de studiu. În acest scop, se impune necesitatea elaborării unei liste de discipline opționale și activități extracurriculare opționale de care ar putea profita elevul/studentul. Posibilitățile instruirii/educației artistice la acest capitol sunt destul de considerabile;
- în învățământul artistic de azi nici nu se pune măcar în sens praxiologic întrebarea/problema testării practicilor moderniste și difuzarea acestora pe scară largă în mediul instructiv-educațional;
- inițiativele firave ale unor profesori-practicieni în vederea promovării unei educații în schimbare sunt calificate de colegii de breaslă drept provocatoare, tulburare a procesului care decurge în liniște;
- forma de autoperfecționare a practicianului prin avansare în graddidactic, deși constituie o pârghe considerabilă în dinamica competenței profesionale, nu salvează situația, fiindcă lucrările scrise și depuse pentru evaluare, adesea, prezintă nu mai mult decât niște transcrieri din surse de profil fără a fi însoțite de materiale/ argumente din practica pedagogică personală a cadrului didactic.

Pedagogia în toate timpurile a avut și continuă să aibă nevoie de o teorie consistentă și o practică previzibilă, anticipativă, care să pășească nu în urma, ci în fruntea proceselor social-economice. O astfel de practică, după noi, își găsește răspunsul său adecvat în *praxiologia formativ-inovațională*. Atare praxiologie întrunește toate componentele necesare unui învățământ și unui sistem educațional durabil cu ieșiri concrete spre finalități oportune cadrului umanist postmodernist.

Atunci când punem accentul pe praxiologia inovațională avem în vedere reformarea pedagogiei concepută ca știință și ca practică umanistă, constituită drept sistem *deschis*, ceea ce înseamnă că obiectivul ei prioritar este de a revizui, a re-conceptualiza principiile educaționale; prin constructele sale constitutive, *instruire* (predare, învățare, cogniție) și *educație* (formare, dezvoltare, schimbare), care se afirmă și ca *știință managerială*, insistând prin ambele sale roluri asupra unei *acțiuni educative calitative, eficiente și progresive*. Totodată, în învățământul artistic contemporan mai sunt asemenea factori externi ce frânează procesul reformării pedagogiei artistice, precum:

1. Cercetările teoretice, concluziile și recomandările metodice expuse în formă de teze, articole, eseuri și alte materiale cu caracter teoretico-praxiologic nu sunt suficient validate pe scară largă în practică, ci mai cu seamă în condiții de laborator.

2. O bună parte a cercetărilor în domeniul instruirii, educației artistice sunt prea distanțate de problemele cu care se confruntă profesorii-practicieni. Asemenea distanțare creează o situație de înstrăinare a celor două sfere (teoretică și practică), care, funcționând paralel, înregistrează un procentaj mic de tangențe.
3. Omogenizarea sistemului artistic prin elaborarea manualelor, curriculei, ghidurilor metodice fără proiecte de alternativă duce la refugiul, *închiderea* profesorului școlar în interiorul cotidianului/empirismului și normativului, oferind prin aceasta prea puține opțiuni pentru inovație și schimbare.
4. Unele teorii sunt elaborate în baza conceptualității altor științe de hotar cu pedagogia și nu oricând armonizează cu obiectul acesteia.
5. Existența unei mentalități specifice a practicienilor de a conserva deponentele/acumulările tradiționale și de a opune rezistență influențelor din exterior.
6. Mediul educațional în mică măsură este *deschis* pentru observatorii externi (societate, părinți, organe administrative de resort etc.), fapt care implică deficiențe în depistarea situației reale și intervenției la momentul potrivit.
7. Aprecierea calității acțiunii elevilor/studentilor, care include și rezultatul investițiilor pedagogice a profesorului, este efectuată însuși de profesor, ceea ce semnalează o obiectivitate scăzută la capitolul *evaluării și autoevaluării*.
8. Responsabilitatea profesorului pentru reușita/succesele școlare, dar mai ales, pentru comportamentul extrarurricular al elevilor/studentilor este minimală.

## Repere metodologice

### Scopurile implementării

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, diagnosticul 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 acțiunea didactică a profesorului și 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 *introdușchiderii artistice*, al *creației/creativității*, al *succesului*, re-conceptualizate și instrumentate din perspective teoretico-metodologice moderne.

În urma acțiunilor privind implementarea etapizată a praxiologiei inovative în învățământul artistic național un loc de frunte este destinat pentru scopurile implementării propriu-zise, care se reduc la următoarele:

- a identifica factorii-stimuli (interni și externi) ai procesului de integrare a teoriei și practicii din perspectiva unei educații eficiente;
- a documenta și a examina strategiile de formare a competențelor profesionale ale practicianului;
- a verifica eficacitatea formativă a modelelor praxiologice de organizare/promovare a *acțiunii artistice a elevului/studentului* în contextul a trei medii: *educațional, individual și artistic*;
- a valida elaborările teoretico-metodologice ale sistemului pentagonal, format din cinci principii unificatoare ale eficienței acțiunii didactice a profesorului și acțiunii artistice a elevului/studentului;
- a elabora și a verifica pe teren compartimentul praxiologic al experimentului pedagogic și a implementa conceptul eficienței în practica educațională;
- a formula concluziile și recomandările practice, orientate spre eficientizarea procesului formativ-artistic școlar și universitar.

### **Eșantionul de profesori și elevi/studenți**

La formarea eșantionului experimental și-au dat concursul: cadrele didactice și elevii/studenții de la Școala de muzică *George Enescu* și Școala de arte *Ciprian Porumbescu* din Bălți; Școala de muzică din Sângerei; Colegiul de muzică din Bălți; Liceul de arte *Amadeus* din Bălți, Filarmonica pentru copii din nordul Moldovei; Specialitatea Muzică de la USARB; Specialitatea Pedagogie muzicală de la AMTAP din Chișinău.

### **Etapile explorării praxiologice**

Procesul de implementare a praxiologiei inovativ-artistice a decurs prin mai multe etape, printre care se numără următoarele:

1. Verificarea/diagnosticarea frontală (inițială, curentă și finală) în scopul identificării dinamicii de eficientizare a procesului de formare/dezvoltare artistică a elevilor/studentilor;
2. Implementarea elaborărilor/proiectelor metodologice și metodice orientate spre ridicarea calității acțiunilor didactice a profesorului și acțiunilor artistice a elevilor/studentilor în condițiile de formare artistică școlară și universitară;
3. Evaluarea și analiza rezultatelor experimentale și elaborarea recomandărilor practice.

### **Medierea profesorului**

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*.

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*.

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 practicantul 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-educățonal/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 acțiunii artistice a elevului/studentului;
- *renovarea* formelor organizaționale, a obiectivelor și a tehnicilor de influențare a educaților;
- *asigurarea* integrării interdisciplinare (dintre *pedagogie*, cu funcții formativ-educățonale.

În ambianță cu funcțiile de mediere a practicantului în proces necesită a fi identificate și eșalonate rolurile pedagogice, care vin în legătură cu realizarea obiectivelor unei educații interactive și care trebuie să se axeze pe următoarele deziderate:

- să creeze din fiecare operă de artă un mediu în care elevul/studentul să trăiască momentele artistice ca un spectacol al sufletului;
- să îndemne elevii/studentii spre a face transferuri imaginative dintr-o artă în alta;
- să creeze situații de deschidere prin artă *spre sine, spre alții*;
- să stimuleze ingeniozitatea, flexibilitatea și convergența elevilor/ studenților în proiectarea/organizarea și realizarea acțiunii artistice;
- să fie un iscusit manager nu numai în ceea ce privește lansarea/ înaintarea sarcinilor cognitiv-didactice, ci și în legătură cu modelizarea procesului de realizare eficace a acestora;
- să organizeze, să structureze eficient forma și conținutul orei de instruire/educație artistică și orelor extracurriculare;
- să exemplifice prin acțiuni proprii experiențe artistice valorice;
- *să-i îndemne pe elevi la generalizări și concluzii independente* (L. Arceajnicova, 1987);

Acestea le reducem la dezvoltarea componentelor psihice specifice elevului/studentului influențat de stimulii artistici. În acest context, profesorul-praxiolog trebuie să focalizeze activitatea sa spre:

- *stimularea* capacităților artistice speciale și generale;
- *orientarea* valorică a gândirii;
- *interiorizarea lucrării, auzirea muzicii în sine* (I. Gagim, 2004);
- *reculegerea după audiție* (I. Gagim, 2004);
- *stimularea* spiritului de cercetare;
- *cultivarea* spiritului de observație;
- *dezvoltarea* voinței autonome;
- *stimularea* curiozității cognitive, interesului deosebit pentru activitățile artistice;
- *orientarea* spre o motivație intrinsecă pentru artă;
- *evaluarea* înaltă a dorinței de a comunica, de a dezbate, interpreta verbal operele de artă;
- *stimularea* tendinței spre rezultat „pentru dominare în relațiile cu colegii” (C. Crețu, 1997);



– *susținerea „trăirilor emoționale intense”* (C. Crețu, 1997).

Această grupă de roluri rezidă în formarea/dezvoltarea la elevi/ studenți a atitudinilor valorice orientate spre perceperea activă a creațiilor de artă cu un conținut bogat și variat, originale după formă și stil. În baza acestor obiective, profesorul este obligat:

– să dezvolte facultatea generală de a asculta, competența de *auzire artistică a sonorităților lumii, descifrându-le semnificația/glasul* (I. Gagim, 2004);

– să centreze universul intelectual-artistic a elevului/studentului pe valorile umane, reflectate în conținutul mesajelor muzicii populare și scrisă de compozitori;

– să angajeze în palierul perceptiv-senzitiv a elevului capacitățile de concepere a legităților de desfășurare a discursului artistic ca mediu comportamental virtual și real;

– să se identifice spiritual cu dramaturgia prin conexiunea motivației/motivelor individuale cu motivele artistice;

– să deschidă codurile artistice cu ajutorul cărora creatorii lucrărilor muzicale influențează asupra ascultătorului;

Din perspectiva asigurării unei interferențe interdisciplinare eficiente, se impune a evidenția rolurile pedagogului-praxiolog în următoarele direcții:

a) **centrare proactivă**, realizată prin:

– *alcătuirea hărților* de comportament perceptiv, inter perceptiv și creativ;

– *gestionarea* modului de percepere, păstrare/conservare, securizare, distribuție, conștientizare și aplicare a achizițiilor spirituale;

– *gestiunea* bugetului de timp, de raționalizare eficientă a acțiunilor artistice;

– *coordonarea, îndrumarea, consilierea* etapelor de proiectare și organizare/realizare a acțiunilor elevilor/studentilor;

b) **centrare valorică pe:**

– *orientarea* spre identificarea sensului estetic al creației artistice;

– *compunerea și improvizarea* muzicală individuală și în grup;

– *învățarea rapidă și calitativă* a muzicii;

– *cultivarea* unui limbaj proactiv;

– *cultivarea* intereselor variate;

– *abilitățile* artistice performante;

– *evaluarea și autoevaluarea* critică;

– *transferul de eficiență* (G. Văideanu) al profesorului din mediul artistic asupra mediului individual;

c) **centrare pe introduschierea spre artă** prin:

– *pătrunderea* conștientă în tainele mesajului artistic, ale percepției empatizante;

– *motivația* orientată spre cunoașterea sinelui și altuia în modelele de comportament estetic și moral;

– *oferirea* posibilităților de integrare în activitățile artistice pe orizontală și pe verticală;

– *cultivarea* deprinderii centrate pe paradigma comportamentală *câștig-câștig* (S. Covey) în demersul unei voințe autonome manifeste;

d) **centrare pe creativitate/creație** prin:

– *formularea opiniilor* rezonabile și originale;

– *soluționarea independentă* a problemelor/întrebărilor-stimule;

– *dezvoltarea imaginației* artistice polidimensionale;

– *responsabilizarea* pentru judecățile, ideile deschise pentru discuție;

– *alegerea optimă* între ideile lansate în legătură cu materia artistică percepută;

– *delimitarea esențialului* de secundar, valoricului de efemer;

– *asigurarea echilibrului* dintre: *intuitiv-logic, empiric-teoretic, emoțional-rațional*;

e) **centrarea acțiunilor artistice pe elementele formelor temporale:**

– *tempo muzical* conceput ca fenomen „muzica – situare în timp”, realizate prin operații de reflecție:

- **naturală**(elevul întreprinde mișcări cu o viteză potrivită orientării caracteriale ale timpului dat, în cazul dacă nu sunt implicați alți factori activizanți, adică cu un tempo situat în limitele unei viteze medii);
  - **de încetinire** (elevul implică în câmpul acțiunii sale tot *ce vede*: texte de note, scheme, instrument, claviatură, degete, mână), tot *ce aude*: indicații verbale, melodii, ritmuri, armonii;
  - **de accelerare** (textele de note cu valori relativ mici implică imaginației și senzațiilor, percepțiilor elevului o tranzație energetică mare, ceea ce stimulează grăbirea tempo-ului muzical).
    - *motive-intonații, fraze-teme, episoade-refrenuri, reprise-cadențe*, care se supun legităților universului cosmic (*gravitație, atracție, intensitate, mișcare, repaus, cicluri, energie, viteză, temporalitate, simetrie, formă, spațialitate, interrelaționare, influențare reciprocă, unicitate, traiectorie, mișcare liniară/circulară/rectilie* etc.);
- f) **centrarea pe succes** constituie acele roluri care asigură transferul:
- de la reușita individuală la cea publică;
  - de la succes-*tendință* la succes-*deprindere*;
  - de la succesul ciclic/situational la succesul integrat/global;
  - da la paradigma *succes-eșec* la paradigma *succes-succes*.

### Concluzii

Pentru a stimula continuu efortul elevului contemporan spre o manifestare cu succes creativă și independentă nu este suficient să avem o praxiologie pedagogică receptivă, care se reduce la aceea că pedagogul docil caută să transpună în practică demersurile teoretice și metodice expuse în literatura de specialitate, ghiduri, mnuale, curricule etc. Învățământul de azi, în special cel artistic, are stringentă nevoie de o praxiologie inovativă, care, spre deosebire de praxiologia receptivă, nu preia demersurile teoretico-metodice brute, ci ghidează practicianul în vederea culegerii din sursele puse la dispoziție doar a ideilor esențelor percepute, ca ulterior să vină în fața elevilor cu noi opțiuni acționale. Astfel, o asemenea praxiologie devine mai mult decât un act practic, ci este una, care îl plasează pe profesor în rolul de manager al procesului educațional cu funcție de mijlocitor eficient între teorie și practică. Măiestria pedagogică implică stimularea orientată a atitudinilor elevului/studentului față de obligațiunile instructive și sociale, formează la personalitate orientarea sistemică spre rezultat, însoțită de procesele schimbării și inovării propriilor valori, stimulând și susținând continuu factorii de personalitate precum inteligență, spirit de inițiativă, perseverență, voință autonomă, abilități artistice sporite, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate.

### Bibliografie

1. ALBU, Gabriel. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași, Ed. Polirom, 1998, 192 p.
2. ANDRÉ DE PERETTI. Educația în schimbare. Iași, Ed. Spiru Haret, 1996, 182 p.
3. ARCEAJNICOVA, Liudmila. Profesia – învățător de muzică: Carte pentru învățători. Chișinău, Editura Lumina, 1987, 123 p.
4. BABII, Vladimir. Eficiența educației muzical-artistice. Chișinău, „Elana V.I.”, 2005, 400 p.
5. BABII, Vladimir, Bularga, Tatiana. Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active/ Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional”, 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chișinău, 2014, p. 214-224.
6. BABII, Vladimir. Succesul artistic al elevului. În culegerea Etic și estetic. Modelare personală prin artă. Volum colectiv – II / Coordonator Marinela Rusu. Iași, ARS LONGA. 2015, p. 287-294.
7. BABII, Vladimir, BULARGA, Tatiana, 2015, *Praxiologia inovativ-artistică*. Iași, Editura ARTES, 139 p.

8. COVEY, Stephen, R. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza. Timișoara, Ed. A.L.L, retipărit în 1995, 1996, 1997, 319 p.
9. GAGIM, Ion. Știința și arta educației muzicale. Chișinău, Ed. ARC, 1996, 223 p. /Ediția a II-a – 2004.
10. CREȚU, Carmen. Psihopedagogia succesului. Iași, Editura Polirom, 1997, 229 p.
11. JOIȚA, Elena. Eficiența instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1998, 300 p.
12. JOIȚA, Elena. Pedagogia: știința integrativă a educației. Iași, Ed. Polirom, 1999, 189 p.
13. JOIȚA, Elena. Management educațional: Profesorul – manager: roluri și metodologie. Iași, Ed. Polirom, 2000, 232 p.
14. VĂIDEANU, George. Educația la frontiera dintre milenii. București, Editura Politică, 1988, 327p.
15. VIANU, Ion. Opere: Introducere în teoria valorilor. București, Ed. Minerva, 1979 // vol VIII

### **3.2. Sugestii de implemetare a praxiologiei formativ-inovaționale în învățământul artistic**

Tatiana BULARGA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

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

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

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

*Principiul centrării valorice a acțiunii artistice* (pe activitate/ acțiune, util/folositor, imagine artistică, creativitate), constituie baza atitudinal-conceptuală a elevului/studentului pentru achizițiile spiritual-artistice și realizările practice; presupune re-dimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, responsabili de îmbogățirea universului intim, de cultivarea unei *pedagogii a sinelui*. Acest principiu prescrie stimularea libertății persoanei, care, în esența ei, nu poate fi decât *individuală* (G. Albu, 1998). Libertatea opțiunii trebuie să depășească *acțiunea în sine*, elevul/studentul trebuind să avanseze la *ocazia de a acționa* (I. Berlin, 1991). Psihologia atestă că anume prin proprietatea persoanei de a se *propaga din interior spre exterior* sunt relevate scopurile, pentru atingerea cărora actorul procesului depune toate eforturile în activitatea sa, adică pentru care el prescrie tendințele interioare menite să cucerească culmile diversității valorice în domeniile de înaltă spiritualitate și creativitate. În contextul proceselor macrosistemice, *orientarea personalistă* ar putea fi calificată drept paradigmă *câștig – câștig* (S. Covey, 1995), care reflectă anume profitul obținut de elev/student de la societate și care indică ceea ce el însuși oferă altora. Asemenea paradigmă de *orientare* a elevului/studentului constituie un model ideal al educației. În realitate însă, sunt frecvente cazurile contrare celui descris anterior, și anume, când persoana caută să obțină cât mai mult profit de la instituțiile sociale și, în același timp, să consume cât se poate de puține resurse proprii, care, în cele din urmă, se alege cu paradigma *câștig – eșec*.

*Principiul introdeshiderii artistice* reclamă stabilirea unei corelații eficiente a mediilor *individual* și *artistic* prin receptarea/ comprehensiunea/interpretarea deliberată de către adolescenți a

mesajului artistic și a esenței estetice a operei de artă, precum și prin proiectarea hărților personale. Introduschiderea persoanei spre conținuturile artistice este certificată de comportamentul său profund specific. Acest principiu vine să sporească eficiența procesului de cunoaștere teoretică și practică a artei pe temeiul că cele două părți constituente ale principiului focalizează potențialul și energiile elevului/studentului atât prin interiorizarea, cât și prin exteriorizarea materiilor artistice. Puterea principiului nominalizat crește proporțional cu creșterea intensității conexionale, iar aceasta face să amplifice procesele *introduschiderii artistice a elevului*, care mărturisesc despre nivelul performanței sale specifice. Principiul *introduschiderii* afectează în sens pozitiv nu numai agenții educației (profesor/elev/student), ci și dimensiunea de deschidere a curriculei la disciplinele de artă.

Între *performanță*, *gândire* și *eficiență* (ceea ce produce efectul așteptat, adică ceea ce face să fie atins scopul scontat) există o relație reciprocă în care gândirea artistică are un rol mijlocitor, de conciliere. Limbajul artistic influențează gândirea, îi dă acesteia mișcare, energie, care, drept urmare, stimulează alte organe periferice, inclusiv, sistemele *vocal, vizual, tactil și auditiv*.

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

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

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

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

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

În situa de acțiuni privind implementarea etapizată a praxiologiei inovative în învățământul artistic național un loc de frunte este destinat pentru scopurile implementării propriu-zise, care se reduc la următoarele:

- a identifica factorii-stimuli (interni și externi) ai procesului de integrare a teoriei și practicii din perspectiva unei educații eficiente;
- a documenta și a examina strategiile de formare a competențelor profesionale ale practicianului;
- a verifica eficacitatea formativă a modelelor praxiologice de organizare/promovare a *acțiunii artistice a elevului/studentului (AAaE/S)* în contextul a trei medii: *educațional, individual și artistic*;
- a valida elaborările teoretico-metodologice ale sistemului pentagonal, format din cinci principii unificatoare ale eficienței acțiunii didactice a profesorului (*ADaP*) și acțiunii artistice a elevului/studentului (*AAaE/S*);
- a elabora și a verifica pe teren compartimentul praxiologic al experimentului pedagogic și a implementa conceptul eficienței în practica educațională;
- a formula concluziile și recomandările practice, orientate spre eficientizarea procesului formativ-artistic școlar și universitar.

În strânsă legătură cu scopurile implementării praxiologiei inovativ-artistice sunt evidențiate obiectivele-cadru ale procesului vizat, care se reduc la următoarele:

- compatibilizarea curriculei naționale și a manualelor din sistemul învățământului artistic, aplicate în sistemul preuniversitar și universitar;
- stabilirea eșantionului experimental de elevi/studenti (clase /grupe experimentale, clase/grupe de verificare) și cadrului pedagogic de formatori și de experți;
- elaborarea metodicii de măsurare a eficacității tehnologiilor pedagogice folosite din perspectiva asigurării unei educații calitative;
- elaborarea itemilor de inițiere eficace a elevilor/studentilor în acțiunile artistice;
- verificarea experimentală și evaluarea eficacității procesului de implementare a modelelor teoretice a AA a elevilor/studentilor în condiții curriculare și extracurriculare;
- elaborarea testelor/chestionarelor de verificare a eficacității acțiunilor educativ-formative.

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 *introdușchiderii artistice*, al *creației/creativității*, al *succesului*, re-conceptualizate și instrumentate din perspective teoretico-metodologice moderne.

*Gândirea artistică eficientă.* Pentru a determina sumativ conținutul și particularitățile acesteia, noi pornim de la faptul că gândirea muzicală se interferează în principala formă existențială umană, cea de comunicare, deoarece arta muzicală realizată în acțiunile caracteristice (compunere, interpretare, audiție) este un mediu specific de comunicare.

O muzică care comunică ceva neesențial, nonvaloric, adică lipsită de sens, implică o gândire muzicală *ineficientă*, dar poate și o *gândire muzicală critică* (?). *Situația de caz* cu care se confruntă cercetătorii domeniului educațional muzical este alta, cea a existenței deficiențelor între procesul cunoașterii, care operează cu noțiuni, concepte și cunoștințe specifice muzicii și imaginile senzitive care sunt create pe cale empirică, adesea, inconștient.

Raportate fiind la particularitățile cunoașterii în termeni logistici, de *raționalizare*, *cogniția/percepția muzicală* lasă mult de dorit. Deși se intenționează a orienta elevii spre o cunoaștere rațională, conștientizată a fenomenelor muzicale, totuși, practica dovedește că gândirea muzicală operează cu puterile atitudinii emoționale/afective, situate față în față cu valorile spirituale, morale și materiale, ceea ce este cu neputință de realizat în termenii unei cogniții obișnuite. Accentuăm asupra *cogniției obișnuite* (empirice) pentru a o suprapune cu gândirea muzicală și a evidenția avantajele celei din urmă, care oferă posibilități de stimulare a activității de pătrundere *dincolo de semnificația/esența obiectului de cunoaștere*.

Operațiile de concretizare implică acțiunii individuale un stil al *căutării, comparării, autodeterminării, empatizării, încrederii în propriile puteri* – toate unite într-un elan de siguranță și curaj. Calitățile enunțate determină, în mare măsură, stăpânirea unei *gândiri eficiente*, bazate pe un comportament de dominare mentală asupra creației muzicale și acțiunilor specifice (de speță) complexe, care ar conduce la o treaptă *aprofundată a concretului senzorial și obiectual* (M. Zlate), fapt care, până în cele din urmă, *face elevul eficient în domeniul muzical-artistic și în alte domenii umanitare*.

*Medierea profesorului.* 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-educăționale.

**Rolurile pedagogice.** În ambianță cu funcțiile de mediere a practicianului în proces necesită a fi identificate și eșalonate rolurile pedagogice, care vin în legătură cu realizarea obiectivelor unei educații interactive și care trebuie să se axeze pe următoarele deziderate:

- să creeze din fiecare operă de artă un mediu în care elevul/studentul să trăiască momentele artistice ca un spectacol al sufletului;
- să îndemne elevii/studentii spre a face transferuri imaginative dintr-o artă în alta;
- să creeze situații de deschidere prin artă *spre sine, spre alții;*
- să stimuleze ingeniozitatea, flexibilitatea și convergența elevilor/ studentilor în proiectarea/organizarea și realizarea AA;
- să fie un iscusit manager nu numai în ceea ce privește lansarea/ înaintarea sarcinilor cognitiv-didactice, ci și în legătură cu modelizarea procesului de realizare eficace a acestora;
- să organizeze, să structureze eficient forma și conținutul orei de instruire/educație artistică și orelor extracurriculare;
- să exemplifice prin acțiuni proprii experiențe artistice valorice;
- *să-i îndemne pe elevi la generalizări și concluzii independente* (L. Arceajnicova, 1987);

**Rolurile psihologice.** Acestea le reducem la dezvoltarea componentelor psihice specifice elevului/studentului influențat de stimulii artistici. În acest context, profesorul-praxiolog trebuie să focalizeze activitatea sa spre:

- *stimularea* capacităților artistice speciale și generale;
- *orientarea* valorică a gândirii;
- *stimularea* spiritului de cercetare;
- *cultivarea* spiritului de observație;
- *dezvoltarea* voinței autonome;
- *stimularea* curiozității cognitive, interesului deosebit pentru activitățile artistice;
- *orientarea* spre o motivație intrinsecă pentru artă;
- *evaluarea* înaltă a dorinței de a comunica, de a dezbate, interpreta verbal operele de artă;
- *susținerea* „trăirilor emoționale intense” (C. Crețu, 1997).

**Rolurile muzicologice și estetice.** Această grupă de roluri rezidă în formarea/dezvoltarea la elevi/ studenți a atitudinilor valorice orientate spre perceperea activă a creațiilor de artă cu un conținut bogat și variat, originale după formă și stil. În baza acestor obiective, profesorul este obligat:

- să dezvolte facultatea generală de a asculta, competența de *auzire artistică a sonorităților lumii, descifrându-le semnificația/glasul* (I. Gagim, 2004);
- să centreze universul intelectual-artistic a elevului/studentului pe valorile umane, reflectate în conținutul mesajelor muzicii populare și scrisă de compozitori;

- să angajeze în palierul perceptiv-senzitiv a elevului capacitățile de concepere a legităților de desfășurare a discursului artistic ca mediu comportamental virtual și real;
- să se identifice spiritual cu dramaturgia prin conexiunea motivației/motivelor individuale cu motivele artistice;
- să deschidă codurile artistice cu ajutorul cărora creatorii lucrărilor muzicale influențează asupra ascultătorului;

Din perspectiva asigurării unei interferențe interdisciplinare eficiente, se impune a evidenția rolurile pedagogului-praxiolog în următoarele direcții:

a) **centrare proactivă**, realizată prin:

- *alcătuirea hărților* de comportament perceptiv, interperceptiv și creativ;
- *gestionarea* modului de percepere, păstrare/conservare, securizare, distribuție, conștientizare și aplicare a achizițiilor spirituale;
- *gestiunea* bugetului de timp, de raționalizare eficientă a acțiunilor artistice;
- *coordonarea, îndrumarea, consilierea* etapelor de proiectare și organizare/realizare a acțiunilor elevilor/studentilor;

b) **centrare valorică pe:**

- *orientarea* spre identificarea sensului estetic al creației artistice;
- *compunerea și improvizarea* muzicală individuală și în grup;
- *învățarea rapidă și calitativă* a muzicii;
- *cultivarea* unui limbaj proactiv;
- *cultivarea* intereselor variate;
- *abilitățile* artistice performante;
- *evaluarea și autoevaluarea* critică;
- *transferul de eficiență* (G. Văideanu) al profesorului din mediul artistic asupra mediului individual;

c) **centrare pe introduschiiderea spre artă** prin:

- *pătrunderea* conștientă în tainele mesajului artistic, ale percepției empatizante;
- *motivația* orientată spre cunoașterea sinelui și altuia în modelele de comportament estetic și moral;
- *oferirea* posibilităților de integrare în activitățile artistice pe orizontală și pe verticală;
- *cultivarea* deprinderii centrate pe paradigma comportamentală *câștig-câștig* (S. Covey) în demersul unei voințe autonome manifeste;

d) **centrare pe creativitate/creație** prin:

- *formularea opiniilor* rezonabile și originale;
- *soluționarea independentă* a problemelor/întrebărilor-stimule;
- *dezvoltarea imaginației* artistice polidimensionale;
- *responsabilizarea* pentru judecățile, ideile deschise pentru discuție;
- *alegerea optimă* între ideile lansate în legătură cu materia artistică percepută;
- *delimitarea esențialului* de secundar, valoricului de efemer;
- *asigurarea echilibrului* dintre: *intuitiv-logic, empiric-teoretic, emoțional-rațional*;

e) **centrarea acțiunilor artistice pe elementele formelor temporale:**

- *tempo muzical* conceput ca fenomen „muzica – situare în timp”, realizate prin operații de *reflecție*:
  - **naturală**(elevul întreprinde mișcări cu o viteză potrivită orientării caracteriale ale timpului dat, în cazul dacă nu sunt implicați alți factori activizanți, adică cu un tempo situat în limitele unei viteze medii);
  - **de încetinire** (elevul implică în câmpul acțiunii sale tot *ce vede*: texte de note, scheme, instrument, claviatură, degete, mână), tot *ce aude*: indicații verbale, melodii, ritmuri, armonii);

- **de accelerare** (textele de note cu valori relativ mici implică imaginației și senzațiilor, percepțiilor elevului o tranzație energetică mare, ceea ce stimulează grăbirea tempo-ului muzical).
- *motive-intonajii, fraze-teme, episoade-refrenuri, reprize-cadențe*, care se supun legităților universului cosmic (*gravitație, atracție, intensitate, mișcare, repaus, cicluri, energie, viteză, temporalitate, simetrie, formă, spațialitate, interrelaționare, influențare reciprocă, unicitate, traiectorie, mișcare liniară/circulară/rectilinie* etc.);
- f) **centrarea pe succes** constituie acele roluri care asigură transferul:
  - de la reușita individuală la cea publică;
  - de la succes-*tendință* la succes-*deprindere*;
  - de la succesul ciclic/situațional la succesul integrat/global;
  - da la paradigma *succes-eșec* la paradigma *succes-succes*.

Odată antrenat în procesul de comunicare cu lumea externă, prin intermediul spectrului sonor/vizual de atitudini și relații, face ca elevul/studentul să angajeze o stare de *expectanță*.

Arta *deschide* spre viață, căci a exista încă nu înseamnă „a fi” prezent ca actor al acestei vieți, de aceea ea poate stimula motivația comportamentală a elevului/studentului, mai întâi de toate, în formă de plan ideal, „probabilitate subiectivă”. Scopul-*image* extras din conținuturile creației de artă nu constituie unicul arhem al comportamentului virtual, ci doar valoarea, care fiind procesată de câmpul intelectual-cognitiv, permite a structura situația și starea individuală. Elevul/studentul poate fi *prezent* la actul de audiție și, în același timp, „să nu fie” influențat de sensul comportamental-artistic; „să producă calitatea” și, în același timp, să relaționeze cu indice negativ. Astfel de fenomene le putem explica, cu anumită probabilitate, în baza conceptului de *autoeficiență* (self-efficacy). Ultima implică credința elevului/studentului în capacitățile sale de a influența asupra împrejurărilor, evenimentelor cu indici negativi. Efectul comportamentului artistic poate avea loc nu neapărat în urma multiplelor exerciții de întărire a evenimentelor artistice, ci și prin observarea și conștientizarea situației și extinderii SAMA, având *expectanța succesului*. Autoeficiența constituie temelia motivației și autoconducerii spre atingerea scopului-*image*, bineînțeles, nu fără rolul decisiv al *expectanțelor* individuale.

În acțiunea artistică, subiectul, fiind implicat în analiza rezultatului, caută să explice sau să identifice eșecurile/erorile, adică să determine factorii care au influențat în mod negativ asupra reușitei personale. Elevul/studentul nu oricând este în stare să facă acest lucru, deși și pentru profesor, de asemenea, este aproape cu neputință de realizat, deoarece în acțiunile practice partea subiectivă rămâne, de regulă, *o cutie închisă* pentru observările din exterior. Asemenea bariere pot fi depășite dacă facem apel nu atât la *efectele* de natură afectivă, ci la cele legate de cogniție, descrise cu ajutorul așa-numitor „hărți de orientare” a acțiunilor personale. Așteptarea stimulului artistic formează în conștiința și imaginația elevului/studentului multiple combinații ale cunoștințelor și sentimentelor actuale, focalizate asupra celor care sunt în aparență.

Activizarea direcționată a capacităților creative prin intermediul antrenării lor diferențiate și individualizate în procesul de operaționalizare continuă a obiectivelor-acțiuni:

- *a conștientiza* mesajul muzical-artistic și *a-l raporta* la posibilitățile individuale de acționare creativă;
- *a diferenția* ideile și imaginile artistice și *a le identifica* cu mijloacele de expresie muzicală și efecte sonore caracteristice;
- *a separa* și *a integra* stimulii interni și externi;
- *a combina* și *a recombina* mijloacele muzicale omogene și eterogene;
- *a completa* variantele creative inițiale cu un material nou, caracteristic subiectului muzical;
- *a varia* variantele muzicale însușite;
- *a dezvolta* o temă muzical-artistică în limitele echivalente conținutului și genului de creație (muziciere, improvizație, compunere, interpretare/caracterizare verbală);
- *a evalua* produsele creative proprii și ale colegilor;



- a întreprinde inițiative proprii, realizate prin angajarea în acțiuni de creație în afara orelor de curs.

Abordând concepția evaluării succesului educațional, privit ca condiție esențială, este nevoie a sesiza succesul în mod integrat/sintetizat, adică drept sistem în care evaluarea oricărei porțiuni, subdiviziuni a sistemului ar permite stabilirea validității randamentului întregului sistem.

*Succesul integrat* în educația artistică nu se reduce doar la ora din orar, ci acest succes are nevoie de un atribut esențial al sistemului – *formării permanente*, care presupune evaluarea performanțelor elevului/studentului de pe urma activităților atât din cadrul curricular, cât și din cadrul extracurricular (cor, orchestră, ansamblu folcloric/ coregrafic etc.). Literatura înregistrează atât adepți ai evaluării succesului elevilor/studentilor pe scară largă, cât și adepți ai ideii că evaluarea succesului nu ar avea o rezultativitate rezonabilă din perspective educaționale.

## Concluzii

Cercetările teoretice, concluziile și recomandările metodice expuse în formă de teze, articole, eseuri și alte materiale cu caracter teoretico-praxiologic nu sunt suficient validate pe scară largă în practică.

O mare parte a cercetărilor în domeniul instruirii, educației artistice sunt prea distanțate de problemele cu care se confruntă profesorii-practicieni. Asemenea distanțare creează o situație de înstrăinare a celor două sfere (teoretică și practică), care, funcționând paralel, înregistrează un procentaj mic de tangențe.

Omogenizarea sistemului artistic prin elaborarea manualelor, curriculei, ghidurilor metodice fără proiecte de alternativă duce la refugiul, *închiderea* profesorului școlar în interiorul cotidianului/empirismului și normativului, oferind prin aceasta prea puține opțiuni pentru inovație și schimbare.

Aprecierea calității acțiunii elevilor/studentilor, care include și rezultatul investițiilor pedagogice a profesorului, este efectuată însuși de profesor, ceea ce semnalează o obiectivitate scăzută la capitolul *evaluării și autoevaluării*.

Responsabilitatea profesorului pentru succesele școlare, dar mai ales, pentru comportamentul extrarurricular al elevilor/studentilor este minimală.

În învățământul artistic de azi nu se pune în sens praxiologic problema testării **practicilor moderniste** și difuzarea acestora pe scară largă în mediul instructiv-educational.

Inițiativele firave ale unor profesori-practicieni în vederea promovării unei educații în schimbare sunt calificate de colegii de breaslă drept provocatoare, tulburare a procesului care „decurge în liniște și fără zdruncinări”.

Existența unei mentalități specifice a practicienilor de a conserva deponentele/acumulările tradiționale și de a opune rezistență influențelor din exterior.

Mediul educațional în mică măsură este *deschis* pentru observatorii externi (societate, părinți, organe administrative de resort etc.), fapt care implică deficiențe în depistarea situației reale și intervenției la momentul potrivit.

Forma de autoperfecționare a practicianului prin avansare în graddidactic, deși constituie o pârghe considerabilă în dinamica competenței profesionale, nu salvează situația, fiindcă lucrările scrise și depuse pentru evaluare, adesea, prezintă nu mai mult decât niște transcrieri din surse de profil fără a fi însoțite de materiale/ argumente din practica pedagogică personală a cadrului didactic.

Lipsa unei continuități în legătură cu înaintarea obiectivelor de lucru la proiectarea și realizarea AA. Multe din ceea ce se planifică sau se proiectează nu se realizează, iar din puținul care se realizează nu este supus examinării critice pe verticală și pe orizontală pentru a întreprinde pași concreți în scopul promovării unei educații a *schimbării în calitate*.

Intențiile și eforturile elevilor/studentilor/profesorilor pentru *schimbare în calitate*, deseori nu sunt susținute/stimulate de factorii de resort nici material, nici moral.

## Bibliografie

1. Albu G., 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Editura Polirom, 192 p.
2. Babii V., 2005, *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău: „Elana V.I.”, 400 p.
3. Babii V., Bularga T., 2014, *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active/* Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Fundamente psihopedagogice ale prevenirii și combaterii violenței în sistemul educațional”, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, pp. 214-224.
4. 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, pp. 287-294.
5. Babii V., Bularga T., 2015, *Praxiologia inovativ-artistică*. Iași, Editura ARTES, 139 p.
6. Berlin I., 1991, *Patru eseuri de libertate*. București: Editura Humanitas, p. 56 – 70.
7. Bularga T., 2008, *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău: „Elena-V.I.” SRL, 85 p.
8. Covey S.R., 1995, *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Traducere și adaptare de G.Argintescu-Amza. Timișoara: Editura A.L.L, 319 p.
9. Crețu C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Iași: Editura Polirom, 229 p.

### 3.3. Educația muzical-artistică în contextul relației elev-profesor

Marina COSUMOV,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

La etapa actuală, societatea care tinde spre o integrare europeană, are nevoie de personalități dotate cu abilități specifice perceperii, 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 crează 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 anumite formarea unor *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 înalțătoare 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, relație de prietenie, ce ține cont de problemele elevilor 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 și este fundamentată pe bunăstarea socială prin contribuția sa la dezvoltarea economică, socială 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 „de calitate” 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 arbitrariul, 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 important foarte mult, tipul de interacțiune care se va stabili între clasa de elevi și profesor, precum și atitudinea acestuia în a se relaționa ca 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 profesor-elevi 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 curenți 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 ecuația psihologică personală și de condițiile particulare din viață în afara școlii.

Atfel, 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 (Figura 1):

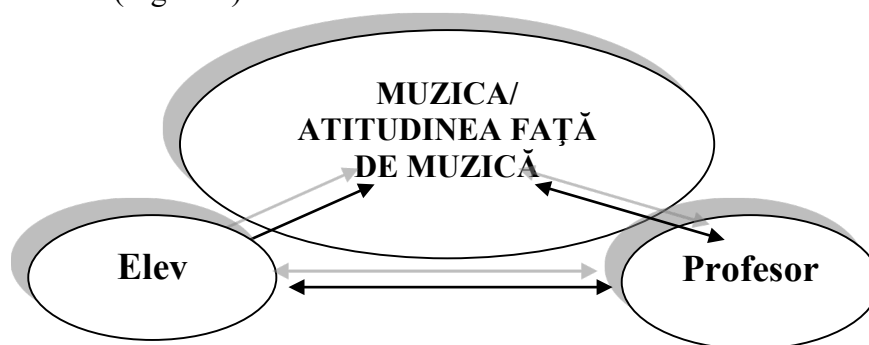


Figura 1. Relația elev-profesor în contextul atitudinii față de fenomenul muzical

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 eu-lui, 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 de conducere a muzicii spre altcineva 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, școlilor de muzica/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 a 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 preșcolar 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. Ed. Lumina, Chișinău.
2. Bernștein L. (1991), Cum să înțelegem muzica? Ed. Hiperion, Chișinău.
3. Clarke P. (2001), Comunități de învățare: școli și sisteme. Ed. ProDidactica: ARC, Chișinău.
4. Cristea M. (1994), Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică. Ed. Didactică și Pedagogică, București.
5. Gagim I. (2003), Dimensiunea psihologică a muzicii. Ed. Timpul, Iași.
6. Nicolescu M. (2004), Modelul uman și idealul educativ: Antologie de texte. EDP, București.
7. Stan E. (2000), Pedagogie postmodernă. Ed. Timpul, Iași.
8. Zolotariov E. (1991), Plăsmuind un suflet nobil. Lumina, Chișinău.
9. Астахов А.И. (1986), Воспитание творчеством. Просвещение, Москва.
10. Максимов Ю.В. (1988), Родник творчества: Книга для учителя. Просвещение, Москва.

## CAPITOLUL IV. STRATEGII ȘI TEHNOLOGII DIDACTICE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ / MUZICALĂ

### 4.1. Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică

Lilia GRANETKAIA,  
confertențiar universitar, doctor în pedagogie

Transformările actuale în domeniul învățământului superior impun un nou concept de instruire a cadrelor didactice, scopul căruia este formarea unor profesioniști de înaltă măiestrie pedagogică.

Instruirea pianistică a viitorilor profesori de muzică, prin potențialul bogat al acestei activități, exercită o funcție hotărâtoare în formarea lor generală. Posibilitățile inepuizabile ale domeniului pot fi realizate adecvat și deplin în cazul revizuirii, remodelării procesului în cauză. Activitatea de formare a profesorului de muzică, a competențelor lui interpretative, fiind, deseori, limitată la dezvoltarea capacităților tehnice în sensul restrâns al cuvântului, necesită o tratare/concepere mai amplă, mai complexă, incluzând în aria sa un sistem de cunoștințe/capacități/atitudini, care pe parcurs vor constitui baza formării/dezvoltării capacităților de a crea de sine stătător, de a obține libertate creativă în activitățile muzicale și pedagogice, în gândire, în modul de existență.

Conceptul de *educație formativă* orientează didactica contemporană spre **elaborarea unor tehnologiinoi**, cu destinația de a facilita procesul de autoeducație, autoformare a personalității. În viziunea lui I. Bontaș *tehnologia didactică* reprezintă sistemul teoretic-acțional executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică.

Predarea unui obiect de învățământ este, neapărat, o știință care are legile, prioritățile, principiile, formele, mijloacele, tehnologiile sale specifice. Dar orice predare este în același timp și o artă – atunci când teoria devine practică, atunci când litera cărții se transformă în proces curent viu. Și dacă pedagogia, în general, este o știință, dar și o artă, cu atât mai mult va deveni o artă – pedagogia artei. Orice domeniu de cunoaștere umană urmează căi proprii naturii acestui domeniu. Predarea artei muzicale va purta un caracter artistic, se va întemeia pe natura acestei arte.<sup>66</sup> Bineînțeles, profesorul de muzică va apela perpetuu la metodele didactice cunoscute: explicația, demonstrarea, conversația, povestirea, exercițiul, modelarea, algoritmizarea, problematizarea, descoperirea, studiul de caz, asaltul de idei (brainstorming) etc., dar reinterpretându-le în mod specific. Pe lângă metodele tradiționale, universale, în educația muzicală sunt folosite metode specifice care derivă din însuși natura artistică a muzicii. Pregătirea instrumentală a profesorului de muzică presupune formarea la studenți a *competenței de interpretare muzicală*. Interpretarea artistică este un act de creație. Misiunea interpretului nu se limitează numai la sonorizarea formală a semnelor muzicale, ci constă în reactualizarea, reînvierea trăirilor emoționale și ideilor compozitorului. Studentul-pianist, urmărind realizarea obiectivă a imaginii muzicale, trebuie să poată „traduce” limbajul muzical, expus ca text grafic în partitură, în reprezentări auditive cu scopul „personalizării” mesajului muzical (transferul reprezentărilor vizuale în reprezentări auditive/motrice și, concomitent, în trăiri interioare personale). Numai în cazul când interpretul își aproprie mesajul muzicii apare *imaginea artistică* și, respectiv, *imaginea interpretativă* – condiție obligatorie a procesului de interpretare. Acest proces necesită *tehnologii specifice* de realizare/rezolvare a problemei.

<sup>66</sup>Mai detaliat a se vedea: Gagim I. Știința și arta educației muzicale, Chișinău, Ed. Arc, 2007.

Drept strategie didactică specifică în formarea viitorului profesor de muzică noi propunem *Analiza interpretativă a imaginii muzicale* (AIIM). Acest tip de analiză necesită o abordare multiaspectuală din partea studentului. *Analiza* (din limba greacă – *analysis* – descompunere) este o metodă științifică de cunoaștere a realității, bazată pe descompunerea unui întreg (obiect sau fenomen) în elementele lui componente și pe cercetarea fiecăruia din ele în parte. *Analiza muzicală* este studierea unei lucrări muzicale din punctul de vedere al formei, al structurii, al armoniei, al dezvoltării frazelor etc. Conținutul artistic al creației muzicale poate fi perceput nu numai pe cale intuitivă, prin intermediul simțirilor, dar și utilizând adecvat metoda analitică. În muzicologie „analiza muzicală” este considerată drept știință despre formă și conținut. Conceptul de *analiză integrală*, formulat de L.Mazel și V.Zukerman, este reflectat și dezvoltat în cercetările lui Iu.Bâcikov, M.Bonfeld, N.Oceretovskaia etc. Preluând ideea lui B. Asafiev, care menționează că analiza muzicală necesită o integrare în jurul unei idei, a unui concept, considerăm rațional și eficient de a stabili Imaginea muzicală drept concept, nucleu, scop și rezultat al analizei integrale. Procesul de interpretare pianistică presupune o *abordare poliaspectuală* a lucrării muzicale cu scopul de a reactualiza/recrea  *imaginea muzicală*. *Analiza interpretativă a imaginii muzicale* (AIIM), propusă de noi ca strategie didactică în formarea profesorului de muzică, este concepută ca un punct final în realizarea procesului de  *analiză muzicală* în clasa de instrument muzical. AIIM presupune reprezentarea/conștientizarea  *imaginii muzicale* la toate etapele de lucru asupra piesei muzicale.

AIIM vizează totalitatea strategiilor interpretative (tehnologii, metode, procedee, mijloace ale procesului de interpretare) raportate la decodificarea/reactualizarea  *Imaginii muzicale*, crearea  *Imaginii artistice* și  *Imaginii interpretative*. Crearea  *imaginii artistice* este posibilă în rezultatul înțelegerii  *imaginii muzicale* de către interpret. Înțelegerea laturii imagistice a creației muzicale, fiind un obiectiv major și identic atât pentru elev (ascultător-interpret), cât și pentru profesor (ascultător-interpret), constituie baza artistico-didactică a formării culturii muzicale a personalității. Pentru înțelegerea profundă a imaginii muzicale este indispensabil și firesc de a parcurge „calea vieții” piesei muzicale, ca rezultat al activității compozitorului, interpretului, ascultătorului în trinitatea sa. Astfel, crearea concepției imagistice (imaginii artistice), identificarea eu-lui în contextul rațio-emoțional al lucrării este baza și rezultatul percepției active și conștiente a muzicii.

Realizarea  *imaginii muzicale* se va efectua etapizat: de la general (ansamblu) la particular (detalii) și invers. În procesul muzical-interpretativ AIIM este valorificată prin următoarele tehnologii didactice:  *Valorificarea individuală a planului analizei interpretativ-pedagogice a imaginii muzicale*,  *Elaborarea proiectului de interpretare al lucrării muzicale*,  *Transferul didactic al metodelor educației muzicale în studiul pianistic*. În sistemul tehnologic al educației muzicale AIIM și tehnologiile didactice le-am structurat în modul următor (Figura 1).

Tehnologiile didactice de AIIM vizează activitatea cognitivă și psihomotorie a studenților și asigură formarea/dezvoltarea/amplificarea cunoștințelor, capacităților și competențelor din domeniile de bază al procesului de formare a profesorului de muzică. Tehnologiile propuse integrează în sine aspectele esențiale ale spectrului larg al competențelor muzical-pedagogice: aspectul  *muzical-teoretic*, aspectul  *instrumental-interpretativ* și aspectul  *metodologic*.

**1. Valorificarea individuală a planului analizei interpretativ-pedagogice a imaginii muzicale în studiul lucrării muzicale** include în sine un spectru larg de abordări analitice: analiza lucrării de pe poziții estetice, stilistice, muzical-teoretice, interpretative; determinarea semnificării fiecărui element al expresivității muzicale, care participă la formarea imaginii artistice; identificarea mijloacelor interpretative în baza analizei efectuate;

Planul analizei interpretative a imaginii muzicale este predestinat pentru realizarea sonoră a lucrării. Interpretarea muzicală va fi cu atât mai fidelă, cu cât mai profund și poliaspectual va fi cercetată imaginea muzicală, în baza căreia se va crea imaginea interpretativ-artistică – trăirea și conceptualizarea artistică a fenomenului.

Expunem  *Planul analizei interpretative a imaginii muzicale*, elaborat de noi, ca una din  *tehnologiile didactice* recomandate pentru formarea/dezvoltarea competenței de interpretare a

imaginii muzicale. Planul necesită o valorificare individuală de către fiecare student în lucrul asupra imaginii muzicale concrete.

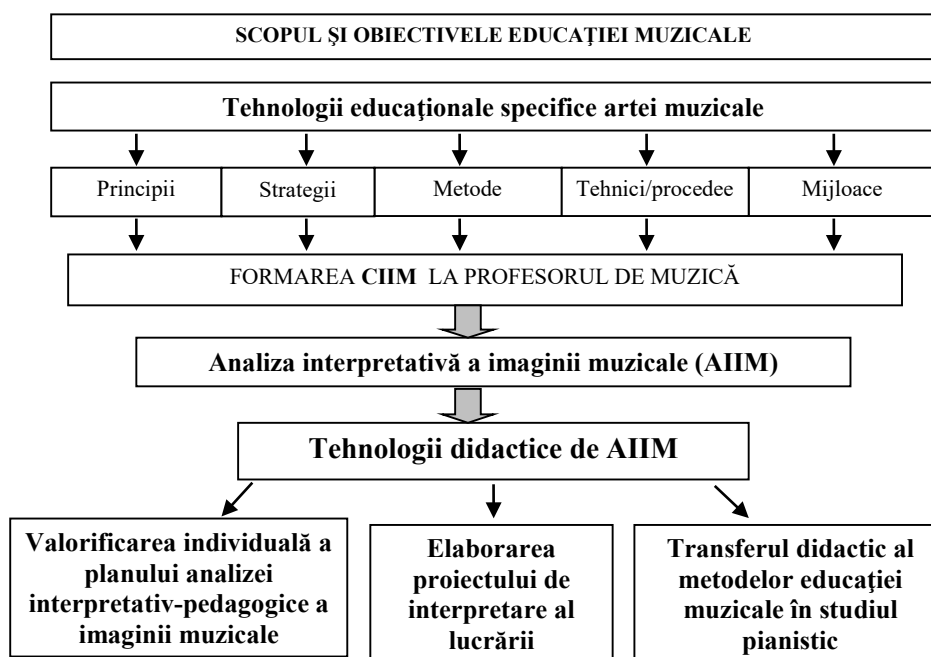


Figura 1 AIIM în sistemul tehnologic al educației muzicale.

## Planul analizei interpretative a imaginii muzicale (PAIIM)

### I. Caracteristicile estetico-istorice ale creației muzicale:

- Denumirea, genul, stilul, epoca, forma;
- Autorul: date biografice ce țin de istoria apariției piesei, caracteristica generală a creației compozitorului.
- Valoarea artistică a lucrării în contextul artei muzicale.

### II. Caracteristicile muzicologice ale creației muzicale:

#### Imaginea muzicală – latura exterioară (limbajul muzical, dramaturgia muzicală):

##### 1. Mijloacele expresivității muzicale: raportul și rolul lor în crearea imaginii artistice.

- Ritmul și melodia;
- Modul și armonia;
- Forma și genul.

##### 2. Dramaturgia muzicală a piesei muzicale.

- Urmărirea „intonajiei-cheie” și a dezvoltării ei pe parcursul piesei muzicale;
- Evidențierea leitmotivelor, temelor-imagini care determină imaginea generală a lucrării;
- Valorificarea formei ca mijloc de realizare a dramaturgiei muzicale;
- Determinarea logicii compoziționale: expoziția, dezvoltarea, culminația, repriza, coda etc.

### III. Caracteristicile psihologice ale imaginii muzicale – latura interioară (impresiile subiective, trăirea interioară a discursului muzical, raportate la imaginea muzicală):

#### 1. Imaginea artistică – rezultatul trăirii interioare a ascultătorului-interpretului

- Sesizarea/determinarea caracterului muzicii;
- Formarea reprezentărilor interioare în baza asocierilor și imaginilor exterioare;



- Conștientizarea stării emoționale personale în rezultatul cunoașterii sensului muzical al lucrării;
- Cizelarea intonațiilor interpretativ-artistice în raport cu semnificațiile conținutului descoperit prin analiză.

#### IV. Caracteristicile didactico-metodologice ale piesei muzicale:

##### a) Argumentarea metodologică la nivel tehnic-interpretativ

- *Aprecierea nivelului complexității tehnice (tehnica degetelor, tehnica brațelor, problemele de ordin ritmic și dinamic etc.);*
- *Etapizarea lucrului tehnic și artistic;*
- *Schițarea metodelor și procedeele de lucru;*
- *Elaborarea planului interpretativ al lucrării;*
- *Selectarea exemplelor din literatură, artă plastică etc. vizavi de piesa studiată.*

##### b) Argumentarea didactică în contextul tematicii curriculare:

1. *Lucrarea studiată în raport cu temele generale din Curricula de Educație muzicală;*
2. *Determinarea rolului educativ-metodic al lucrării (la nivel de cunoștințe – capacități - atitudini)*

#### V. Valorificarea estetică și spirituală a creației muzicale:

- *Identificarea imaginii muzicale cu Eu-l personal;*
- *Formarea atitudinii față de lucrarea studiată*

Examinând planul în cauză, observăm că analiza lucrării muzicale începe de la momentul „exterior”: denumirea și autorul. Acestea sunt punctele inițiale de la care propunem a începe aprofundarea în lucrare și în conținutul ei. **Denumirea** ne poate sugera multe lucruri utile: de la definirea caracterului general al lucrării până la aprecierea formei și genului. **Denumirea programatică** ne sugerează în mare măsură caracterul, imaginea artistică (de exemplu: „*Boala păpușii*” de P.Ceaikovsky, „*Claire de lune*” de C.Debussy, „*Papillone*” de R.Schumann etc. ). **Denumirile fără program** pot vorbi despre forma sau genul lucrării, care pentru un ascultător inițiat în muzică deja au o mare semnificație (*rondo, cântec, vals, nocturnă, scherzo, sonată, concert*). De exemplu: în genurile „vocale” întâlnite în muzica instrumentală (*aria, preluđul, „cântecul fără cuvinte” etc.*) se pune accentul pe prezența intonației vocale și dominația liniei melodice; în genurile de dans (*vals, menuet, mazurcă, poloneză etc.*) – se va ține cont de pulsația ritmică specifică. „*Nocturna*” este un gen ce ne vorbește clar despre caracterul liniștit, misterios, amozant – necesită de la interpret un anumit grad de pasiune și lirism; etimologiatermenului *scherzo* ne relevă un caracter glumeț, umoristic, o imagine „luminoasă” și „scilpitoare”, un tempo mișcat, energetic, o articulație sacadată, scurtă, impulsivă; denumirea de „sonată” ne sugerează ideea unei expunerii complexe cu un conținut polisemantic: expunerea temelor în expoziție, apoi dezvoltarea și amplificarea lor, generalizarea, concluzia ideilor artistice în repriză și codă etc. Rolul profesorului constă în explicarea accesibilă a acestor denumiri și în conducerea treptată a elevilor spre conținuturile profunde ale muzicii intitulată „simplu” – *variațiuni, sonată, concert* etc.

În relatarea sa despre autorul piesei este foarte important ca profesorul să selecteze și să aducă în atenția elevilor acele date despre creația și viața compozitorului, care sunt legate la direct de apariția lucrării sau explică esența conținutului artistic al muzicii.

Dimensiunile muzicologice ale creației muzicale sunt prezentate prin imaginea muzicală și imaginea artistică. Imaginea muzicală a compoziției devine fenomenul care determină intențiile compozitorului, interpretului și, în sfârșit, ale ascultătorului. Cercetarea „substanței obiectului muzical” (O.Garaz) va decurge „de la straturile exterioare/inferioare spre cele superioare/interioare ale structurii intime a fenomenului muzical”<sup>67</sup>. Latura „exterioră” a imaginii artistice este reprezentată de mijloacele de expresivitate muzicală: (limbajul muzical, dramaturgia

<sup>67</sup> Garaz O., Substanța obiectului muzical, <http://lett.ubbcluj.ro/~echinox>, 2000

muzicală). Latura „interioară” se constituie din trăirile intime ale ascultătorului și interpretului, din impresiile și emoțiile subiective. Interpretul, firește, este considerat „primul” ascultător al lucrării. Astfel, studiind piesa muzicală, interpretul parcurge calea de trăire interioară parcursă de orice ascultător, doar cu excepția că interpretul „ascultă” prin intermediul „văzului”, apelând la auzul interior.

Referindu-ne la latura „exterioară” a imaginii muzicale apare problema caracterizării limbajului muzical. Cunoștințele muzicologice nu trebuie să îndepărteze muzicianul de nucleul estetic-artistic și spiritual-filozofic al muzicii. Analiza limbajului muzical trebuie să fie efectuată în continuă orientare spre „decodarea” sensului sublim al imaginii muzicale.

În „decodarea” sensului muzicii o mare importanță este atribuită **dramaturgiei muzicale**. Discursul muzical este deseori asemănător expunerii unui subiect literar, fiind construit după aceleași legi de dramaturgie: prolog, nodul acțiunii, unde se dă o caracterizare a personajelor principale. În muzică partea introductivă o constituie **introducerea și expoziția**, unde sunt prezentate temele principală, de legătură, secundară. **Conflictul, intriga** din literatură se identifică în muzică cu **dezvoltarea** – undeare loc desfășurarea ideii muzicale, temele se modifică și se amplifică. **Deznodământul, epilogul** în forma de *sonată* reprezintă **repriza și coda**. Comparația în cauză am prezentat-o pentru a remarca oportunitatea următorului fapt: primele analize ale dramaturgiei muzicale e necesar a se efectua în baza unei creații literare bine cunoscute elevilor/studentilor. Analiza conținutului literar va contribui la o analiză mai conștientă a creației muzicale, explicând elevilor că arta muzicală „vorbește” printr-un alt limbaj, specific. Limbajul sonor, fiind greu perceput și înțeles de rațiune, este foarte accesibil emotivității, sensibilității ascultătorului. În familiarizarea cu fenomenul „dramaturgie muzicală” putem folosi diferite „programe literare” luate din folclorul copiilor, povești etc. Exemplul literar poate fi variat în dependență de imaginea muzicală a lucrării, dar important rămâne următorul fapt: elevul/studentul trebuie să conștientizeze că în muzică persistă o idee artistică care se desfășoară după anumite legi ale dramaturgiei muzicale; ideea artistică se dezvoltă continuu și limbajul muzical reflectă aceste idei prin modalități variate. Calea percepției dramaturgiei muzicale va începe „de la emoție spre înțelegerea rațională” și pe parcurs va rezulta cu o percepție muzical-artistică mai profundă.

Perceperea **intonajiei-cheie**, care stă la baza oricărei lucrări muzicale și care pe parcursul desfășurării se dezvoltă și se modifică, contribuie la înțelegerea dramaturgiei muzicale. Astfel, determinarea *intonajiei-cheie* va conduce elevul spre descoperirea principiului tematismului în muzică, fenomenului de *leitmotiv* în temă și în armonie<sup>68</sup>, va conduce la înțelegerea sensului artistic profund al *reprizei* în muzică etc.

De la emoție spre rațiune, de la perceperea interioară a imaginii spre exteriorizarea ei (reflecția despre muzică sau realizarea instrumentală); de la subiectivitate spre obiectivitate – aceasta este calea ascultătorului spre Marea Muzică (V. Medușevsky, O. Garaz ș.a.) Trăirea interioară a imaginii muzicale este un moment foarte important care atribuie artei muzicale o continuă reînnoire estetic-artistică, înlesnind ascultătorului creșterea spirituală. Rezultatul acestei „trăiri” îl constituie *imaginea artistică a lucrării muzicale aflate în studiu*. La această fază în conștiința și imaginația elevului/studentului apar asociații diverse în baza cărora se formează reprezentările artistice, muzicale despre conținutul lucrării. Un moment important îl constituie identificarea mesajului muzical cu trăirile personale. Elevul/studentul trebuie să ajungă la concluzia că muzica vorbește pentru el și despre el, că muzica este capabilă să reflecte viața în toată multitudinea și diversitatea sa.

**Valorificarea metodologică a piesei muzicale** se realizează, conform concepției noastre, la două niveluri - abordare metodică pianistică și abordare la nivel de curriculum - și este predestinată aprofundării în subiectele practico-metodice. De la începutul studierii unei piese muzicale profesorul/studentul are drept scop determinarea nivelului tehnico-artistic (tehnica degetelor,

<sup>68</sup> Берков В.О. Формообразующие средства гармонии, Москва, Сов. композитор, 1971, pag. 214.

tehnica brațelor, problemele de ritmică, dinamică, timbru etc.) și găsirea locului acestei piese în tematica generală a curriculei de Educație muzicală școlară.

**Etapizarea lucrului** tehnic și artistic este un moment important pentru realizarea principiului sistematizării, continuității și gradației și a principiului însușirii conștiente și active a piesei. Astfel, după ce profesorul va efectua lucrul expus anterior, apare necesitatea **stabilirii strategiilor, tehnologiilor și metodelor persuasiunii** tehnico-artistice în concordanță cu problemele apărute în lucrarea propusă pentru studiu. Pentru facilitarea percepției lucrării muzicale de către elev este necesar ca profesorul să pună la dispoziția lui **un set de mijloace didactice – materiale artistice** (cărți, tablouri, muzică) corespunzătoare imaginii muzicale a piesei studiate. Aplicarea acestor materiale vor trezi potențialul creativ al elevului – fantezia, imaginația, reprezentările asociative și, concomitent, vor ridica gradul de cunoaștere a piesei.

**Valorificarea estetică și artistică a creației muzicale** se fondează pe rezultatul trăirii subiective a imaginii muzicale. Cu alte cuvinte, valoarea estetică și spirituală a creației muzicale este determinată *de modul de percepere și trăire a imaginii muzical-artistice* de către ascultător și de măsura influenței muzicii asupra lui. Elevul, prin atribuirea sensurilor personale mesajului muzical și identificarea lor cu viața, valorifică lucrarea muzicală aflată în studiu.

**2. Elaborarea proiectului de interpretare al lucrării** care se efectuează în bază unei cercetări multispectuale a lucrării. „Harta de interpretare” include în sine recomandări personale ale interpretului referitor la mijloacele interpretative – muzicologice, psihologice, kinestezice etc.

„Frumusețea sunetului („lucrat” în ani și ani de studiu), perfecțiunea ritmică, raporturile dinamice corecte, toate acestea nu dau decât o bună *execuție*. Pentru a ajunge la *interpretare*, este nevoie ca artistul să aibă despre piesa în discuție o imagine care să fie a lui și numai a lui, dar nu a lui Edwin Fischer sau a lui Dinu Lipatti, remarcă P.Bentoiu.<sup>69</sup>

Imaginea muzicală fiind percepută, conștientizată și recreată în formă de imagine interpretativ-artistică de către interpret se memorizează în auzul interior, necesitând o realizare sonoră ulterioară. *Reprezentarea auditivă anticipată* a imaginii muzicale este condiția și baza procesului de interpretare imagistică (senzitivă, de conținut) și vizează elaborarea unei *scheme mentale*, care presupune imaginarea operei muzicale atât în integritatea sa, cât și fragmentar (K.A.Martienssen, P. Mihel, H.Neuhaus.)

Aceasta înseamnă că procesul interpretării se poate desfășura nu numai liniar, de la început către sfârșit, ci și ca o “performanță analitică, de tip sincron” (D.Moș), în care ansamblul textului e cuprins deodată “cu privirea” – auzirea interioară, ceea ce facilitează elaborarea unei strategii interpretative. Această strategie se bazează pe stabilirea unor relații de tip ierarhic între secțiunile (structurile) observate anterior.

Prin urmare, interpretarea muzicală include în sine trei procese interdependente: *reprezentarea auditivă anticipată* a lucrării fiind bazată pe înțelegerea ideatică, estetică a lucrării, *realizarea interpretativă* a discursului muzical imaginat, și *analiza/comparația/coordonarea* discursului interpretat real cu cel imaginat. „Rolul decisiv în procesul interpretării îl joacă auzul muzical intern, reprezentarea auditivă, anticiparea muzicală. Vom spune și mai mult, că o interpretare senzitivă este imposibilă fără anticipare, deoarece ea integrează funcțiile de planificare și de control”.<sup>70</sup>

Tehnologia propusă are la bază următoarea construcție duală:

**1) formal – creativă:** la *nivelul formal*, operațional, imaginea asigură orientarea interpretului pe plan emoțional-motric. Acest aspect al imaginii servește drept „hartă cognitivă” (după J.Piajet), cu ajutorul căreia se produce o concentrare intelectuală, emoțională și coordonarea mișcărilor; *nivelul creativ* presupune o tratare a mesajului muzical la un nivel nou, prin contribuții creative personale;

**2) exterior și interior** – *aici luăm drept bază conceptul de formă*, elaborat în cercetările lui B.Asafiev și N.Ocertovskaia, care afirmă că structura formei muzicale este compusă din două

<sup>69</sup>Bentoiu P., *Deschideri spre lumea muzicii*, București, Ed.Eminescu, 1973, p. 271.

<sup>70</sup> Михель П., Психологические аспекты упражнения в процессе обучения музыке. In: Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. Вып. 68, Москва, 1983, p.39.

categorii: *forma exterioară* (conținutul tematic, limbajul muzical) și *forma interioară* (sensul, conținutul ideo-emoțional personal al interpretului).

Studentul, în elaborarea „proiectului de interpretare”, raportează viziunea/audierea/conceperea sa *subiectivă* (forma interioară a imaginii muzicale) la forma obiectivă (*exterioară*) a lucrării. Prin urmare, „harta interpretativă” este construită conform formei arhitecturale a lucrării raportate la înțelegerea/comprehensiunea personală. Prezentăm un exemplu de *proiect de interpretare* al lucrării L.v.Beethoven. *Für Elise*, elaborat de studentul A. la lecție (Figura № 2).

A	A1	B	A2	C	A3
Caracterul liric contemplativ al temei	Modificarea liniei melodice. Tindere spre sunetul lung - culminant	Schimbarea caracterului: Redarea caracterului emoțional, pasionat. Atenție la mâna stângă la bașii lui Alberti: uniformitate și agilitate.	Reîntoarcerea la imaginea inițială	Evidențierea, intonarea expresivă a liniei melodice în acordurile desfășurate pe fundalul basso-ostinato. Menținerea ansamblul sonor al liniei verticale	Demonstrarea finală a temei
Repriza în partea A	Repriza în partea A1	Evidențierea elementelor polifonice ascunse. Strălucire în pasaje.	Atenție la profunzimea basului	Respectarea duratei pauzelor, atribuirea sensului artistic. Interpretarea integră, impetuoasă a temei de legătură, redată prin triplete	Menținerea pulsației ritmice inițiale, reactualizarea caracterului
Îmbogățesc paleta timbrală a sunetului	un pic mai pronunțat și voluminos emit sunetul...		Respectarea respirației în fraze.		

**Figura № 2. Proiect de interpretare (L.v.Beethoven. *Für Elise*)**

*Proiectul interpretativ* al lucrării, elaborat de interpret, poate să conțină și informații despre mijloacele interpretative (touché-ul, modul de atac, pedalizarea, digitația, poziția corpului și a mâinilor etc.).

Așadar, este evident faptul că *proiectul interpretativ* al lucrării constituie o sinteză între obiectivitatea formei muzicale a lucrării studiate și subiectivitatea tratării ei interpretative. În „Proiect” interpretul indică numai *momentele-cheie* ale interpretării, evitând dispersarea atenției și economisind energia emoțională (S.Rahmaninov, N.Metner evidențiau importanța controlului rațional și economia emoțiilor în timpul interpretării). Prin urmare, deducem că elaborarea *proiectului de interpretare* ghidează executarea instrumentală a studentului, conducând la o interpretare fidelă și autentică, evitând multiple probleme cu caracter mnemonic (uitarea textului în timpul interpretării), tehnic (analiza și prognozarea momentelor cu dificultăți tehnice) și artistic (ca, de exemplu, menținerea integrității în interpretare, redarea caracterului artistic al muzicii etc.).

**3. Transferul didactic al metodelor Educației muzicale în studiul pianistic.** Deseori procesul de formare a pianistului întâmpină dificultăți din cauza studierii/tratării unilaterale a creației muzicale. Pianistii sunt limitați la o abordare pur tehnică a lucrării, realizând astfel numai latura formală, textuală a muzicii. În consecință, suferă aspectul calitativ al competenței interpretative a pianistilor. Procesul de educație muzicală este bazat pe cunoașterea și înțelegerea mesajului muzical. Sistemul metodologic al educației muzicale este orientat spre descoperirea autentică a sensului artistic în muzică, valorificarea forțelor spirituale ale elevilor, identificarea eu-lui copilului cu valorile muzicii. În acest scop, considerăm important de a include în sistemul metodologic-instrumental metode (efective în sens formativ) din sfera Educației muzicale și a le trata din perspectiva actului/procesului interpretativ instrumental.

Înșușirea textului muzical și executarea lui expresivă, necesitând o înțelegere profundă a mesajului artistic, a legilor dramaturgiei muzicale, a reperelor intonațional-stilistice etc., va decurge mult mai eficient dacă în instruirea pianistică a studenților vor fi utilizate *metodele specifice Educației muzicale generale*.

Includerea metodelor din domeniul Educației muzicale în procesul de realizare interpretativă a imaginii muzicale va permite studentului – viitorului profesor de muzică, pe lângă realizarea problemelor de ordin pur interpretativ, familiarizarea la nivel practico-aplicativ cu metodele cele mai eficiente ale educației muzicale. Acest fapt va facilita modificarea/transformarea pe viitor a *caracterul introvertit și subiectiv* al activității studentului. M.D.Răducanu menționează că, „cel mai dificil pas pe care tânărul profesor îl are de făcut este acela de a-și putea depăși [...] condiția de *introvertit și subiectiv* atât de caracteristică activității instrumentale”.<sup>71</sup> Introducerea și aplicarea metodelor Educației muzicale generale în clasa de pian vor permite profesorului tânăr trecerea cu succes de la obiect al educației la statutul de profesor.

Expunem câteva din aceste metode în scopul aplicării lor în cadrul instruirii pianistice a studenților.

**Metoda acțiunii emoționale (E. Abdullin)** se manifestă în priceperea profesorului de a crea o atmosferă emotivă în jurul oricărui moment de întâlnire a elevilor cu muzica, sub orice formă: interpretare, audiție, analiză-discuție, apreciere, creație etc. Această metodă se va realiza în baza următoarelor procedee: *crearea efectului mirării; crearea situației de succes; crearea situației de joc.*

**Metoda dramaturgiei emoționale** constă în transformarea orei de muzică din lecție școlară „tip” în „spectacol” pasionant. Astfel, lecția de muzică va fi construită după aceleași legi dramaturgice care stau la baza unei creații muzicale. Realizarea principiului pasiunii în mare măsură se datorează utilizării reușite a acestei metode. Începând cu un „crescendo” treptat, lecția va urmări o dezvoltare până la o „culminație” dramaturgică (în sens emoțional, tematic etc.), unde, ca în „secțiunea de aur”, se vor contopi scopurile și obiectivele formulate de profesor.

**Metoda asemănării și contrastului (A. Asafiev).** În rezultatul unor simple analize elevii ajung la concluzia că muzica este construită după principiul asemănării și contrastului, fapt ce ajută să se orienteze mai ușor în marea lume a muzicii. Comparația în timpul audiției muzicale, în timpul studierii unei lucrări muzicale, ajută elevilor/studenților să pătrundă mai bine în particularitățile muzicale ale lucrării (specificul formei, limbajului etc.), servind, prin aceasta, la o percepție mai profundă.

**Metoda caracterizării poetice a muzicii (I.Gagim)** este o metodă care mai poate fi numită și metoda verbalizării artistice a muzicii. Fără apel la cuvânt, ca mijloc de “apropiere de lucrare”, de „intrare” în conținutul ei ezoteric, de analiză și de apreciere în expresii specifice a formei și fondului ei ideatic, predarea muzicii nu poate fi întreprinsă. Cuvântul artistic despre artă este de neînlocuit în explicarea ei. Caracterizarea poetică a lucrării muzicale se va realiza atât de către profesor, cât și de către elevi.

**Metoda stimulării imaginației (I.Gagim).** Imaginația se află la baza oricărei activități de creație, inclusiv a celei muzicale. Nici compunerea, nici interpretarea, nici audiția muzicii nu poate avea loc în afara lucrului activ al imaginației. Stimularea/mobilizarea imaginației se poate produce prin diferite forme – verbale, vizuale, auditive, kinestezice etc.

**Metoda reinterpretării artistice a muzicii (I.Gagim)** realizează o traducere a muzicii în limbajul altor arte, o viziune asupra muzicii de pe pozițiile altor genuri de artă. Nu e vorba de a substitui muzica prin limbajul altei arte, dar de a ne apropia de muzică prin altă artă, de a crea, prin altă artă dispoziția sufletească care ar consuna cu ideea exprimată în muzica dată. Formele concrete de aplicare a acestei metode pot fi diferite: reinterpretarea muzicii în limbajul culorilor, formelor, liniilor artei plastice, a artei coregrafice, a artei cuvântului ș.a.

O metodă asemănătoare propune L.Goriunova – **metoda creării contextului artistic.**<sup>72</sup> Autoarea pledează pentru o „ieșire” în afara artei muzicale (în domeniile altor arte, în istorie, natură, imagini

<sup>71</sup>Răducanu M.D., *Principii de didactică instrumentală*, Iași, Ed. Moldova, 1994, p.10.

<sup>72</sup>*Музыкальное образование в школе*. Под ред. Школяр Л.В. Москва, Academia, 2001, p.103.

din viață etc.) considerând că astfel de metodă (demonstrând relațiile multiaspectuale ale muzicii) va îmbogăți cunoștințele elevului, va forma cultura lui muzicală.

**Metoda perspectivei și retrospectivei (D.Kabalevsky)** este metodă preluată din pedagogia generală, dar specific adaptată în educația muzicală. Principiul tematismului, formulat de D.Kabalevsky, este eficient realizat cu ajutorul acestei metode. Ea oferă posibilitatea de a stabili legătura de continuitate între temele studiate, formând astfel la elevi o viziune integră asupra artei muzicale.

**Metoda cunoașterii intonațional-stilistică a muzicii (E.Kritskaia-M.Krasilnikova)** este bazată pe teoria intonațională a lui B.Asafiev și concepția muzical-pedagogică a lui D.Kabalevsky. Pedagogia muzicală a remarcat prezența contradicției între scopurile, obiectivele educației muzicale și realitate (interesul copiilor, cultura muzicală, gustul lor estetic etc.). Autoarele metodei în cauză consideră că această contradicție are loc din cauza dezvoltării insuficiente și nedirecționate a *experienței muzical-auditive* a elevilor, care este bazată pe *experiența intonațional-stilistică*.

În concepția lui D.Kabalevsky, experiența auditivă a copiilor este expusă ca unitate a percepției intuitive și conștiente și în astfel de calitate devine drept consecință în formarea *auzirii intonaționale* (se ia în considerație ideea lui A.Schönberg, conform căreia toate cunoștințele omului sunt acumulate în subconștient. Acest fapt valorifică *intuiția* ca mijloc de cunoaștere artistică a imaginii muzicale). Din concepția lui B.Asafiev este preluată și adoptată *ideea integrării a trei constante intonaționale*: intonațiile specifice epocii istorice, culturii naționale; intonațiile specifice stilului componistic al autorului; grupul de intonații caracteristice ideii artistice, programului, fabulei etc. În consecință, acestea devin constante intonaționale prin care este determinat stilul muzical. Determinarea de către copii a particularităților intonațional-stilistice ale lucrării muzicale contribuie la dezvoltarea experienței lor auditive. **Metoda cunoașterii intonațional-stilistică a muzicii** îndeamnă elevul să-și asculte interiorul în timpul audiției lucrării muzicale. Or, el trebuie nu numai să audă cum sună lucrarea în exterior, dar și să simtă, să conștientizeze cum muzica răsună în interiorul lui, astfel, realizându-se o legătură între dinamica mișcării sonore și dinamica mișcărilor psihice ale elevului. M.Krasilnikova afirmă că prin pătrunderea personală în esența intonațional-stilistică a muzicii se creează posibilitatea de a introduce în interiorul copilului intonații estetico-artistice de valoare care au avantajul de a-l forma ca personalitate culturală, de a-l ghida în sens artistic-cultural toată viața.

În rezultatul unei asemenea analize are loc însușirea simultană a două aspecte ale lucrării muzicale: sunt evidențiate clar particularitățile stilistice specifice, intonaționale și este creată imaginea integră a lucrării.

**Metoda creării „compozițiilor” (D.Kabalevsky, L.Goriunova)** este orientată spre crearea a mai multor forme de acompaniament, variante de interpretare a unei și aceleași lucrări muzicale. Această metodă, oferind posibilitatea de comunicare în diverse forme cu o lucrare muzicală, păstrează la elevi interesul viu, constant față de lucrarea studiată și în același timp dezvoltă la ei gândirea muzicală, imaginația, deprinderile muzical-interpretative.

**Metoda intonării plastice (E.Jack-Dalcroze, T.Vendrova, V.Koen, L.Șkolear)** este similară cu **Melogestica** lui G. Balan. În psihologie se evidențiază trei etape de parcurgere a emoției: perceperea obiectului (A), simțul trezit în timpul percepției (B) și mișcarea corpului ca rezultat al acestei emoții (C). Demonstrarea intonației prin mișcări plastice oferă posibilitatea de a elucida o multitudine de nuanțe a imaginii muzicale. Metoda intonării plastice ajută elevii să-și exteriorizeze simțurile nu atât prin cuvinte, cât prin mișcări plastice, ele fiind în multe cazuri mai apropiate sensului adevărat al muzicii decât reflecția verbală. Așadar, studentul, apelând la gest în redarea adecvată a ideii artistice a muzicii, are posibilitatea de a reda în mod fidel conținutul artistic al frazei, al propoziției muzicale, al sesizării caracterului general al imaginii artistice. Este cunoscut faptul că H.Neuhaus apela la *gest dirijoral* în studiul său cu elevii-pianiști. I.Milstein confirmă, că o asemenea metodă utilizată de H.Neuhaus îl ajută pe elev să determine tempoul, ritmul și caracterul

general al interpretării, ea devenind un mijloc de obținere a voinței și inspirației artistic-interpretative.<sup>73</sup>

**Metoda notarii grafice a melodiei sau crearea Partiturii ascultătorului (G. Bălan)** este o metodă eficientă în evidențierea, analiza, conștientizarea și trăirea liniei melodice sau a formei muzicale a lucrării în întregime. Vizualizarea fluxului sonor permite ascultătorului de a parcurge lucrarea muzicală în mod integru, observând concomitent toate detaliile artistice și semantice. G.Bălan menționează: „Să notezi pe hârtie ceea ce a-i descoperit prin efort intelectual, fredonat și gest meloritmnic este indispensabil dacă vrei să nu pierzi, cu trecerea timpului, aceste cuceriri”.<sup>74</sup>

**Metoda vocalizării (N.Grodzenskaia)** constă în vocalizarea muzicii instrumentale, limbajul căreia este mai complex și mai dificil pentru percepție. Cu ajutorul acestei metode elevii mai bine vor însuși și vor înțelege sensul, caracterul muzicii instrumentale. Intonând muzica cu vocea, elevul îi atribuie un sens personificat, muzica devine mai clară, procesul perceperii căpătând o coloristică emoțională. În cazul utilizării acestei metode putem vorbi de o cunoaștere de tip muzical. În interpretarea pianistică aceasta metodă ajută la intonarea corectă a frazelor muzicale, la gradarea nuanțelor dinamice etc.

**Metoda analizei de conținut a lucrărilor muzical-instrumentale (Șkolear V.A.)** a luat naștere ca realizare practică a principiului modelării/formării procesului artistic-creativ. Metodele și principiile artistic-educaționale, aflate în legătură dialectică, pretează o realizare artistică reieșind din conceptul „cunoașterii de tip muzical” (I.Gagim) – proces continuu, integru, formativ. Astfel, putem formula aspectele de bază ale acestei metode în felul următor: 1. Analiza lucrării muzicale va începe cu *crearea/înaintarea conceptului de conținut (ipoteză, idee artistică, filosofică)* care se va materializa în lucrarea audiată/studiată. Astfel, analiza va decurge de la general la particular, de la conceptul de conținut spre conceptul de „formă”, iar activitatea elevilor va purta un caracter creativ-formativ. 2. Analiza și crearea conceptului de conținut se va efectua prin *examinarea/urmărirea procesului de cristalizare a formei muzicale ca proces dinamic*. În acest sens, elevii/studentii vor determina rolul ideii/imaginii artistice în organizarea logică a constituentelor muzicale. 3. Ca *bază a activității asociativ-imagistice* a elevilor/studentilor va constitui universul lor spiritual. Astfel, dramaturgia muzicală se va constitui ca reflecție a trăirilor dialectice umane.

Metodele descrise abordează diferite probleme muzicologice, practice și teoretice, purtând totodată un caracter educațional. Problemele înaintate și rezolvate de Educația muzicală sunt, ca regulă, neglijate de practica instructiv-instrumentală. Pe lângă rezolvarea problemelor artistice, studentul (viitorul profesor), aplicând în mod conștient în studiul său metodele Educației muzicale, are posibilitatea de a se familiariza cu ele la nivel metodologic și practic-aplicativ, astfel pregătindu-se adecvat pentru viitoarea practică pedagogică.

Formarea/dezvoltarea instrumental-pianistică a studentului este un aspect important al procesului de formare a profesorului de muzică. Am demonstrat că predarea disciplinei „Instrument muzical” trebuie privită din perspectiva formării/dezvoltării *competenței de interpretare a imaginii muzicale*.

Aplicarea tehnologiilor didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale (TDAIIM), elaborate de noi, în studiul pianistic favorizează procesul de însușire a creației muzicale. TDAIIM contribuie la crearea de către student a conceptului interpretativ (imaginea artistică și interpretativă). Studentul, parcurgând în procesul didactic etapele menționate de cunoaștere muzicală, creează *imaginea artistică și interpretativă* a lucrării. Astfel, tehnologiile propuse favorizează creșterea/dezvoltarea capacităților, atitudinilor și aptitudinilor studenților, înlesnind cunoașterea lor muzical-pedagogică.

<sup>73</sup>Sf: Мильштейн Я.În: Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры*, Изд.5, Москва, Музыка, 1988, p. 240.

<sup>74</sup> Bălan G., *Cum să ascultăm muzica*, București, Ed. Humanitas, 1998, p.98.

## Bibliografie

1. Gagim I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, Ed. Arc, 2007.
2. Gagim I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași. Ed. Timpul, 2003.
3. Garaz O., *Substanța obiectului muzical*, <http://lett.ubbcluj.ro/~echinox>, 2000.
4. Берков В.О., *Формообразующие средства гармонии*, Москва, Советский композитор, 1971, pag. 214.
5. Bentiou P., *Deschideri spre lumea muzicii*, București, Ed. Eminescu, 1973, 271.
6. Михель П., *Психологические аспекты упражнения в процессе обучения музыке*. Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. Вып. 68, Москва, 1983, p.39.
7. Răducanu M.D., *Principii de didactică instrumentală*. Iași. Ed. Moldova, 1994, p.10
8. *Музыкальное образование в школе*. Под ред. Школяр Л.В. Москва, Academia, 2001, p.103.
9. Moș D., *Introducere în hermeneutica discursului muzical* // Revista Muzica Nr. 2/2002, p. 91-108
10. Moș D., *Pragmatica muzical, De la teorie a codului, către o știință a comunicării* // Revista Muzica, Nr.3/2005, p. 18-41

## 4.2. Interpretarea muzicii ca proces de creație artistică și identificare spirituală

Lilia GRANETȚKAIA,  
confertențiar universitar, doctor în pedagogie

Prin specificul și conținutul său, cât și prin virtuțile sale formative muzica trebuie să solicite nu numai intelectul elevului, ci și mai ales afectivitatea, spiritualitatea cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, pregătindu-l pentru vibrația în fața marilor probleme ale vieții. Arta muzicală trebuie să acționeze și asupra dimensiunii morale a personalității, contribuind la creșterea unui “suflet frumos”, armonios, cu o aleasă sensibilitate pentru valorile etice și spirituale. Arta *muzicală* constituie un mijloc de formare la elevi a culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale.

Scopul evoluției umane constă în realizarea însușirilor divine, identificarea voinței umane cu cea divină, realizarea unității. Evoluția spirituală, nivelul de dezvoltare a spiritualității, nu se pot standardiza prin standarde externe, materiale, viața spirituală neputând fi măsurată printr-un standard material exterior. În general, suntem cu toții de acord că *înțelepciunea* este ceva observabil, evidențiable, comparabil, chiar dacă nu există o scală de măsură a înțelepciunii, universal acceptată.

A evolua spiritual, înseamnă a conștientiza tot mai mult, a-ți extinde conștiința tot mai mult, a cuprinde în câmpul conștiinței tot mai mult din realitate, din adevăr, în scopul dobândirii unei conștiințe universale.

Gradul de dificultate și de complexitate al situațiilor la care este forțat un om să se adapteze, vor dicta nivelul evoluției spirituale înregistrat de acesta în cursul vieții sale, putând concluziona, astfel, că cele mai dificile și complicate situații pot determina cea mai puternică și rapidă evoluție spirituală.

Pentru a primi trebuie să dai, căci ...totul se transformă! Lumea este circulară, dacă dai ceva, vei primi ceva, sub altă formă, alt conținut, și nu instantaneu, căci în această lume orice proces necesită o anumită durată de timp pentru inițializarea, desfășurarea și finalizarea sa. Aceasta înseamnă schimbare, transformare, evoluție.

Dezvoltarea personală este imposibilă dacă încercăm să dezvoltăm doar o latură din noi fără a le dezvolta pe toate celelalte conexe. Acest proces ar semăna cu cel în care încercăm să dezvoltăm și să perfecționăm mecanismele de direcție a unei mașini fără a dezvolta toate celelalte mecanisme conexe. Dezvoltarea personală este cu totul altceva decât dezvoltarea spirituală atât ca scop cât și ca metoda.



Dezvoltarea personala este posibila numai și numai dezvoltând și perfecționând fiecare element din cele trei lumi ce compun omul :

- **Sfera instinctivă; Sfera emoțională; Sfera mentală, cognitivă**

Anume aceasta este scara dezvoltării. Dezvoltând și perfecționând fiecare lume, inevitabil se ajunge la ceea ce se numește dezvoltarea conștiinței, expansiunea conștiinței și în cele din urmă dezvoltarea *spirituală*.

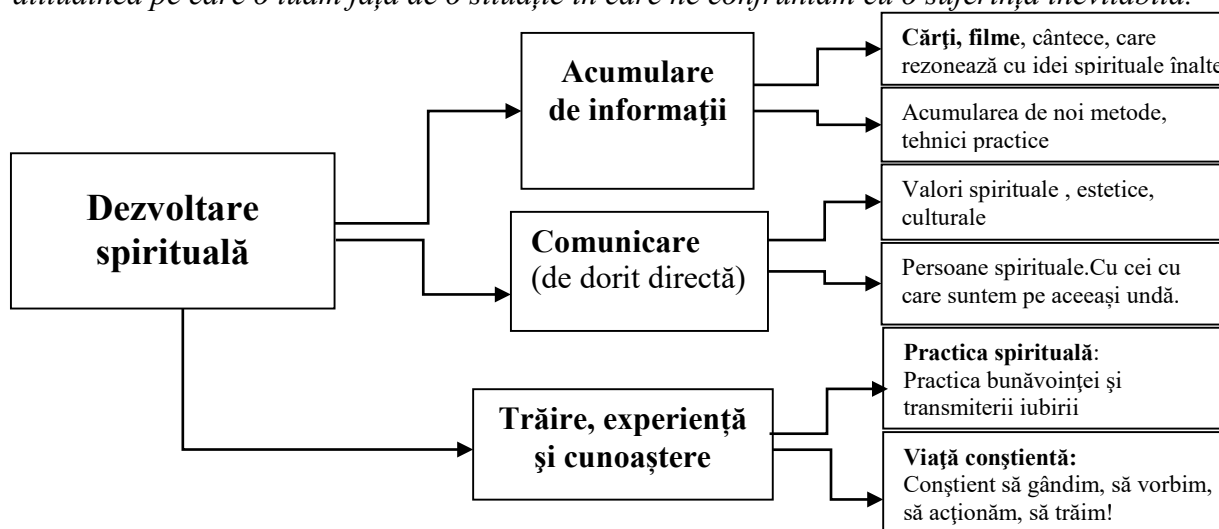
Doar dezvoltând cele trei sfere poți ajunge la un oarecare nivel de cunoaștere de sine.

- Sfera instinctivă – Caracterul; Sfera emoțională – Sufletul; Sfera mentală – Personalitatea

Toate acestea la un loc, întredeschid poarta către ceea ce se numește *dezvoltare spirituala*. Descoperirea acestor trei comori conduc inevitabil către descoperirea celei de-a patra comori – comoara spiritului și dezvoltării spirituale.

În tratarea procesului de interpretare muzicală ca act de creație artistică și identificare spirituală ne vom axa pe conceptele psihologice a lui **Victor Frankl**. (Франкл В, 2010) Conceptele de bază ale psihologiei frankliene se rezumă la:

- *Viața are sens în orice condiții, chiar și în cele mai grele, mai mizerabile condiții.*
- *Motivația noastră principală de a trăi este voința noastră de a găsi un sens în viață, de a da sens vieții.*
- *Suntem liberi să găsim un sens în ceea ce facem, în ceea ce experimentăm, sau cel puțin în atitudinea pe care o luăm față de o situație în care ne confruntăm cu o suferință inevitabilă.*



**Figura 1 Modelul de dezvoltare spirituală a personalității (după Victor Frankl)**

Muzica constituie una din formele simbolice prin care s-a exprimat de-a lungul epocilor și continuă să se exprime sufletul uman. Ea exprimă chintesența umanului și este o măsură a personalității. Prin natura ei, muzica înseamnă receptare, cunoaștere și respect a valorii autentice; ea poartă informații între oameni, consolidează coeziunea lor prin dezvăluirea trăsăturilor și aspirațiilor comune, solidarizându-i pe anumite moduri de sensibilitate, învățându-i, educându-i să simtă, să gândească, să înțeleagă mai profund; muzica deschide în fața oamenilor perspective de organizare spirituală din cele mai alese.

E. Cioran susține cu vehemență că muzica ca artă dezvoltă în om ceea ce e frumos, original și nobil; dezvoltă conștiința morală, caracterul, invitând la viața superioară, în lumină, în creație, la demnitate și onoare, la dobândirea libertății spiritului [...] Omul să nu fi avut suflet, muzica i l-ar fi inventat. [ 3, p 17-18]

Psihologia 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. 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, artistice etc. (Apud I. Gagim 2003)

Prezintă interes și poziția 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 artistică constituie unul din cele mai puternice mijloace de dezvoltare spirituală a personalității.

Prin cunoașterea a tot ce este artă, prin cercetarea motivelor creației artistice, poate fi dedusă valoarea artei și a educației artistice. Prin procesul de creație artistică omul își exprimă vibrațiile sufletului. Prin creația operei de artă omul evadează din eul său spre a trăi și pentru alții. În acest sens, prin intermediul artei se stabilesc relațiile dintre oameni, arta devine o treaptă culturii, prin artă începe înălțarea spre umanitate a omului (G. Antonescu, Apud M. Morari, 2013)

În acest context M. Morari menționează că actul artistic și arta ca produs al activității umane nu pot lipsi din procesul de educație a elevilor. Manifestările artistice satisfac anumite cerințe sufletești ale omului, pe care nu le poate împlini știința, morala, religia. Artă ca produs al activității umane, nu poate fi trecută cu vederea în educația elevilor. Școala, în toate influențele educației și învățământului nu poate forma personalitatea elevului fără domeniile de educație artistică. Înțelegerea teoretică a domeniului de educație artistică se dezvăluie prin conceptele *act artistic*, *proces artistic*, *produs artistic*, care devin cauze determinante în educație. ( M. Morari, 2013)

Interpretarea muzicii este o artă. Fiecare nouă interpretare constituie un nou proces creativ, o nouă *imagine*, un nou joc de culori. În fiecare din aceste interpretări este reflectată lumea interioară a interpretului, dispoziția, înțelegerea subiectivă a concepției artistice a lucrării muzicale.

L. Bârlogeanu afirmă că „un gen de activitate în raport cu opera, implicând o atitudine diferită din partea receptorului, este acela care *dezvăluie mișcarea operei către semnificație*, și anume *interpretarea*. Aceasta este posibilă datorită trăsăturii operei de a fi deschisă spre altceva decât ea însăși. Ceea ce înseamnă că lecturând, audiind, contemplând, asociem discursului artistic unul nou, îl reluăm, efectuăm o serie de asocieri. Prin interpretare ne apropiem de operă și de noi înșine, ne înțelegem astfel mai bine, prin faptul că înțelegem opera (L. Bârlogeanu 2001, p.43).

*Interpretarea* ca etimon este provenită din latinescul „interpretatio” – a intermedia, a mijloci, a explica, a tâlmăci. În sens gnoseologic, interpretarea reprezintă o acțiune fundamentală a gândirii, fiind legată de procesul de cunoaștere și autocunoaștere. DEX-ul tratează termenul în modul următor: 1) a da un anumit înțeles unui lucru; a comenta un text (vechi); 2) a executa o bucată muzicală. Conform Dicționarului filozofic, *interpretare* înseamnă „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. În sens negativ: înțelegere deformată de prejudecăți și uneori (...) de o structură aparte a personalității”.

Alfred Cortot menționa următorul: „Am considerat întotdeauna esențial ca interpretul să încerce printr-un efort de inteligență și de previziune, să pătrundă intențiile autorului sau, mai de grabă, aceste intenții, în majoritatea cazurilor, rămânându-i nedescifrate, să le substituie pe ale sale, încercând astfel, prin ipoteză, găsirea mobilurilor secrete ale inspirației. Demersul hermeneutic pune în lumină unitatea dintre interpretarea și creația unei opere. Nu descoperirea de sens, ci instituirea sensului prin trăire este sarcina interpretului. Dincolo de configurarea (sau reconfigurarea) sintactico-semantică, „lumea” operei este adusă printr-o instituire valorică, prin creație. Creativitatea vizată aici se referă la o „locuire” ontologică a unei „lumi”, iar înțelegerea, aflată la baza interpretării, se referă la sensul și la modul de a ființa.

Rolul interpretului este să facă să transpară lumea de dincolo de semne, prin semne. Iar pentru aceasta, trebuie să deprindă și să perfecționeze meșteșugul, virtuozitatea mânării semnelor. Dar înainte de toate, trebuie să „vadă” acea lume și să-i facă și pe alții să o „vadă”, printr-o intenție de comunicare. Printr-o investiție valorică personală, trebuie să imprime semnelor mai mult decât încărcătura convențională de sens, să facă din semne convenționale, semnele *acelei* lumi.

Interpretarea prezintă, în general, un caracter de relativitate. Așa cum demonstrează D. D. Botez, „ea nu are reguli fixe și nu este numai una; diferă de la o personalitate la alta; diferă în două sau mai multe interpretări ale aceleiași personalitate, și poate capătă uneori și sens negativ(...)”. Poate că tocmai această relativitate i-a determinat pe unii dintre marii maeștri să spună că operele lor nu trebuie interpretate, ci executate.

Această relativitate provine și din faptul că foarte mulți dintre termenii muzicali au la rândul lor caracter de aproximație: toți termenii de dinamică și agogică, precum și ceilalți termeni de mișcare, când nu sunt întovărășiți de indicații metronomice; apoi termenii de expresie și de caracter, ca *affetuoso*, *espressivo*, *doloroso*, *grandiose*, *festivo*, *misterioso* și foarte mulți alții. Toți aceștia rămân în seama interpreților și e ușor de înțeles că fiecare îl va tălmăci în felul său.

Ar fi interesant să ne întrebăm acum: ce-i deosebește pe marii interpreți între ei și prin ce-i deosebim pe aceștia de interpreții de rând? Este acel „ceva” pe care-l simțim cu toții, dar pe care nu îl putem nici defini și nici exprima prin cuvinte.

Marea interpretă, pianista Cella Delavrancea, spunea în lucrarea sa „Despre interpretare”: „De la realizarea tehnică a unei piese muzicale, până la acele aproape 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”.

Multă vreme s-a crezut că interpretarea este un act spontan și că interpretul este un iluminat, ce creează doar în clipele de inspirație divină. În realitate, actul interpretativ este rezultatul unei munci uriașe și al unei dăruiri aproape totale, și el nu este cunoscut nimănui, în afara interpretului însuși. R. Schumann spunea că “diletanții doresc să atingă într-o singură clipă ceva la care artiștii au cugetat zile, luni și ani”.

Nu trebuie să credem că nu ar exista inspirație și spontaneitate. Actul interpretativ este rezultatul unor acumulări, capabile să aducă uneori și momente de inspirație. Inspirația există totuși și ea are un rol creator în artă.

În “Estetica” sa, Tudor Vianu spune: „Inspirația este o stare de spontaneitate, este soluția unei probleme, sfârșitul unei tensiuni; este un moment exploziv”. Și tot el, printr-o metaforă superbă, caracterizează inspirația ca fiind „clipa fulgerătoare, sinteza provizorie și spontană a materialelor pregătirii, pe care conștiința o primește ca un dar al inconștientului”[Apud Gacea P. București 2001].

Interpretul este, fără nici o îndoială, un *creator*. Niciodată creatorii de opere muzicale (compozitorii) nu vor putea înscrie în partiturile lor, oricât ar vrea, modul cum ele trebuie să fie interpretate, decât într-o destul de mică măsură. Astfel, rămâne mult loc pentru ca interpretul să facă ce știe el, pentru a da viața unei compoziții muzicale. Sunt cunoscute cazuri când lucrări mai ne semnificative au căpătat valoare printr-o interpretare strălucită, după cum alte creații, cu adevărat valoroase, au căzut, interpretate chiar de creatorii lor; acestea au rămas să se afirme mai târziu, în mâna unor interpreți de valoare.

Este un adevăr faptul că numai în rare cazuri putem să-i întâlnim, în una și aceeași persoană, pe *creator* și pe *interpret*. De aceea, e lesne de înțeles de ce apariția interpretului ca artist de sine stătător s-a făcut simțită de multă vreme.

Nu încercăm să negăm rolul creatorului și importanța lui; el scrie în partitură tot ce îl îndeamnă puterea lui creatoare și inspirația. Dar „artistul interpret este un creator care liberează opera muzicală din întunericul tăcerii” (Cella Delavrancea).

Interpretul însuflețește partitura, el dă sens expresiv frazelor, el declanșează acele rezonanțe interioare care se vor transmite apoi ascultătorilor, el creează momentele, emoționale, dozează contrastele, obține o agogică inteligentă, respectă rânduiețile stabilite de o îndelungată practică interpretativă. Compozitorul a dăruit lumii o operă în aparență inertă. Interpretul o re-creează.

Dirijorul D. Botez, în „Tratatul de cânt și dirijat coral” demonstrează că „interpretul este cel care pune în valoare indicațiile compozitorului, îl deslușește și-i traduce intențiile, pune în tălmăcirea operei întregul său talent, puterea de muncă, experiența, muzicalitatea, capacitatea sa creatoare.” (Botez D. 1982)

Dacă interpretarea este actul creator al interpretului, atunci misiunea sa este foarte importantă, dar mai ales dificilă. Majoritatea insucceselor în muzică își au rădăcina în incapacitatea unor interpreți de a-și da seama dacă natura i-a înzestrat sau nu cu însușirile necesare pentru atingerea scopului propus - interpretarea muzicală.

Imaginația și dorințele noastre creează adesea lucruri uluitoare; a le traduce însă în viață este de multe ori foarte greu. Cel ce se bazează numai pe talent, fără a dispune și de multiplele cunoștințe muzicale necesare, va urca poate unele culmi, dar își va da seama că mai departe de un anumit nivel nu poate merge.

În cartea sa *Sunt dirijor*, Charles Munch cere interpretului să stăpânească la perfecție armonia și contrapunctul și să aibă memorie auditivă perfectă. Însăși muzica îi sugerează interpretului cultivat o anumită interpretare, care, desigur, coincide sau este foarte aproape de intențiile compozitorului.

Un artist trebuie să posedă un orizont larg, altfel el nu va fi capabil decât de interpretări mediocre. Dacă dirijatul se poate învăța, ce nu se poate învăța este forța personalității, bogăția artistică pe care numai natura ne-o poate dăruia. Când este vorba de gestul dirijoral, acesta trebuie să sugereze muzica și să aibă caracter univoc, adică să aibă un singur înțeles. Gestul trebuie să fie atât de precis, încât să poată înlocui vorba; elementul activ pornește de la gest, care trebuie să fie “un desen rafinat” (Igor Markevitch).

Marele dirijor de orchestră Bruno Walter spunea: „Cu cât tehnica noastră capătă o mai mare virtuozitate, cu atât trebuie să ne ferim mai mult de rutină, de obișnuință, și să dăm interpretării un caracter proaspăt, să nu lăsăm rutina și obișnuința să se substituie spontaneității. Fiecare interpretare să aibă farmecul primei întâlniri” (Gacea P., 2001, p.86).

Astfel, am constatat că, materialul sonor organizat în reprezentările auditive ale compozitorului nu poate fi transmis publicului decât prin intermediul *interpretului* care ia cunoștință de el în baza *codului* pe care îl reprezintă semnele grafice ale *textului muzical*.

**Textul muzical** nu corespunde totalmente cu „alfabetul” său, nu se conține integral (sub aspectul calităților sunetelor muzicale) în sistemul său de semne. Cu alte cuvinte, textul nu poate consemna cu precizie toate calitățile fiecărui sunet, așa cum apar ele în reprezentările auditive, ci conține doar însemnele orientative în ce privește dinamica, timbrul și expresia la general.

Interpretul trebuie totuși – prin intermediul acestui *text*, care nu definește complet lumea sonoră a operei muzicale – să ajungă la informația inițială, dându-i un înveliș sonor cât mai adecvat – din punctul de vedere al unor criterii logice, semantice și stilistice – de cel imaginat de compozitor.

Înțelegem de aici că interpretarea muzicală înseamnă redarea sonora a partiturii, care altfel ar rămâne o carte tăcută; este unul din modurile de a face înțeleasă muzica. Partitura este un document. Dirijorul care-și permite să aducă astfel de denaturări textului original dovedește lipsă de eleganță, de bun gust, de respect față de creație.

P.Gacea în *Cursul de dirijat și ansamblu coral* menționează că „Tot o lipsă de respect față de partitură și tot atât de grav este omiterea sau modificarea involuntară a textului muzical, și neglijență, neștiință, lipsă de talent sau de auz muzical. Se mai întâmplă uneori ca unii dirijori de cor să se și abată de la „litera partiturii, pe motiv că o anumită simplificare ritmică sau melodică ar fi „mai ușor de cântat”, iar corul ar învăța „mai repede” piesa.

Cel mai grav este însă când dirijorul nici nu-și dă seamă că partitura nu este fidel interpretată, mai bine zis că este interpretată greșit; aceasta se poate întâmpla în situația când el n-a studiat suficient acea partitură sau când lipsa talentului sau anumită suficiență îl fac să gândească în final, dacă totuși își dă seama: „las-că merge și-așa”!(Gacea P., 2001, p.86).

Lipsa de respect față de partitură înseamnă nu numai anumite modificări ce ar putea interveni dintr-un motiv sau altul ci și nerespectarea indicațiilor din partitură, începând cu primii termeni de nuanță, de tempo sau de măsură și continuând cu toate celelalte care țin de stil, de dozare, de frază etc.

Dirijorul trebuie să vegheze la fidelitatea totală față de partitură, pentru că o nerespectare a acesteia duce, fără îndoială la descalificarea sa în timp. Cea mai mare lipsă de bun gust pentru un interpret este să „colaboreze” cu compozitorul, să-i „înflorească” opera și să o facă de nerecunoscut.

Partitura este un document, dar nu numai atât. Ea este o valoare spirituală în sine. Cine oare ar îndrăzni să schimbe un singur cuvânt dintr-o piesă de Shakespeare, sau să schimbe o singură notă dintr-o partitură de Mozart? Modificările aduse unei partituri înseamnă, de fapt, o mutilare a unei valori culturale, și nimeni nu are acest drept.

Muzica cântată modelează caracterul omului, dinamizează viața lui morală, inspiră și îmbogățește sentimentele umane, le ordonează, le dă perspectivă. Timpul milenar a dovedit puterea tămăduitoare, ocrotitoare, purificatoare de rău pe care o are muzica (și cea vocală/interpretată cu vocea), puterea ei de a întreține sănătatea psihofizică a omului, în ultima instanță, acea putere care îl face pe am să-și descopere, să-și dezvolte, să-și manifeste plenitudinea facultăților umane. Prin cânt, prin interpretare muzicală omul dobândește conștiința modelului a ceea ce face el cu sens și anume: o imaginație creatoare, o concepție, o structură sufletească prioritar optimistă – singura în măsură să asigure creativității noi și nebănuite deschideri.

La baza formării spirituale a interpretului de muzică stă **actul de trăire** (estetică, artistică, spirituală) a muzicii. Ca rezultat al trăirii muzicale stă *experiența muzicală* – o activitate interioară specifică, axată pe fenomenul muzical. *Trăirea muzicii (trăirea muzicală)* este, astfel, chintesența actului muzical, a experienței muzicale.

A experimenta muzica (= a săvârși actul muzical) înseamnă *a comunica* interior cu muzica. „Muzica izvorăște, indiferent de vitalitatea sau profunzimea ei, din acest fapt, anume că muzicianul se *identifică* cu ea, o trăiește cu întreaga sa ființă, își *dăruiește* prin muzică eu-l său complet – sumă a ceea ce este mai bun în însușirile sale, și nu doar o parte a sa” (subl. – I.G.). Abordarea fenomenului muzical din această perspectivă ne permite să țintim în esența lui. I.Gagim 2003)

În acest sens **I.Gagim** valorifică în sens pedagogic și psihologic termenul de „*trăire*” și îl propune ca o treaptă indispensabilă în percepția artei muzicale. „Trăirea, ca proprietate a *Eului*, intră în structura conștiinței, alcătuind nucleul ei. Trăirea este absolutul experienței. Prin trăire se produce sesizarea globală a sensului existenței. A trăi muzica (arta) înseamnă a te afla sub imperiul legilor ei supreme. De îndată ce răsună o muzică simțim cum interiorul nostru se schimbă, luând altă tonalitate. Spiritul se deschide Armoniei” (I.Gagim 2003)

Conceptul de *trăire muzicală* este la direct legat de conceptul de *intonajie muzicală*. În literatura de specialitate întâlnim mai multe definiții date fenomenului „intonajie”. Intonația este o manifestare a sonorității, fără intonație și în afara ei nu există muzică. Ea este un factor de primă importanță: atribuirea unui sens sunării. Gândirea intonațională leagă sunetul cu viața. De aceea axarea pe intonație conferă educației muzicale un sens specific esențial – leagă cu universul interior uman.

B. Asafiev definește *intonarea* ca „includere a conștiinței în ton”, în „ton-tonus”. Muzicologul raportează calitatea specific esențială a intonației la elementul *melos*, la cel de *vocalizare*, adică la condiționarea „respiratorie” a actului de trăire muzicală. Adică, el indică la acele momente, la care ne-am referit analizând noțiunea de „ton” și pe care le-am definit ca determinante, atât pentru materia primă a muzicii (sunet-ton), cât și pentru muzică în ansamblul ei. (B. Asafiev, 1971)

**Concluzie:** Interpretarea artistică fiind un act de creație, prin care interpretul își demonstrează viziunea personală asupra muzicii cântate, valorifică intențiile artistice și nu în ultimul cele spirituale ale compozitorului. Acest act de reflectare a eului prin prisma spiritualității compozitorului oferă posibilitatea de dezvoltare a culturii muzicale ale interpretului. Actul interpretativ devine un act de identificare spirituală a personalității muzicianului.

## Bibliografie

1. Bârlojeanu L., *Psihopedagogia artei*, București: Polirom, 2001, 216 p.
2. Botez D., *Tratat de cânt și dirijat coral*, București: Editura ICED, vol., 1982, v.II, 1985
3. Cioran și muzica. București; Humanitas, 1997, 126 p.

4. Gacea P., Curs de dirijat și ansamblu coral, București: Editura fundației România de mâine, 2001, p. 86
5. Gagim, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași: Timpul, 2003, 280 p.
6. Morari M., Valorile educației artistice din perspectiva modernizării învățământului general, *Dimensiuni ale educației artistice*. Vol. IX. Coord. E.M. Pașca. Universitatea de Arte „George Enescu” Iași. - Iași: Editura Artes, 2013, p.7-20
7. Morari, M., *Actul artistic: delimitări terminologice și conceptuale cu deschideri pentru educație*. În: Educația artistică în contextul mediului social-cultural al sec. XXI. Conferință științifico-practică internațională, 7-8 noiembrie 2013. Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți. – Bălți, 2013, p 34-38
8. Vianu T., *Estetica*, București: Editura Fundația pentru literatură și artă, 1939.
9. Асафьев, Б. В., Музыкальная форма как процесс, Ленинград: Советский композитор, 1971, 335 p.
10. Франкл В., Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана, Москва, Прогресс, 1990, 368 с.

### 4.3. Competența profesorului din perspectiva strategiilor în predarea disciplinelor artistice din școlile de muzică/arte

Margarita TETEA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Didactica modernă presupune o viziune sistemică în abordarea conceptului de *strategie* și promovează conceperea și aplicarea unor demersuri pedagogice integratoare și propune modalități de acțiune și creativitate pedagogică cu mult superioară abordărilor didacticei tradiționale, care vizează componentele instruirii în mod izolat.

În conceptualizarea *didacticii disciplinelor artistice*, pe lângă stabilirea obiectivelor operaționale și a conținuturilor curriculare care vor fi vehiculate, este necesar să se realizeze acte de decizie strategică, să se *traducă* sarcinile care îi revin în organizarea și realizarea predării, învățării și evaluării într-un ansamblu de decizii instrucționale, într-un dispozitiv didactic personalizat pentru contextul educațional respectiv, *artistic*.

Firește că profesorul din domeniul învățământului artistic poate să întrevadă mai multe strategii didactice, întrucât unei secvențe de instruire nu i se poate asocia o singură modalitate de desfășurare, o singură soluție educațională, ci, dimpotrivă, mai multe strategii alternative, potențial eficiente în acea secvență didactică. Cu referire la caracteristicile și resursele contextului educațional artistic, profesorul va opta pentru acele alternative strategice pe care le va considera cele mai apropiate în condițiile instruirii artistice pentru a realiza cu elevii un contact cu conținuturile muzicologice – stimul al situației de învățare specifică artistică și sprijinirea eficientă a *învățării-predării-evaluării*.

În contextul reformei educaționale moderne conținuturile curriculare ale disciplinelor artistice predate în școlile de muzică/arte reflectă structura logică internă a domeniilor particulare de studiu.

Aceste conținuturi reprezintă un sistem de valori artistice, culturale, morale și educaționale, proiectate în documentele curriculare oficiale (Planul de învățământ pentru învățământul artistic, școli de muzică/arte, programe școlare, manualele și creștomatiile școlare) și transmise în cadrul procesului instructiv-artistice și educațional la disciplinele predate.

Pornind de la caracterul dual, deopotrivă teoretic și practico-artistice al disciplinelor muzical-artistice, valorile circumscrise conținuturilor acestora reunesc trei componente:

- conceptuală (teoretică/cognitivă);
- procedurală (practic-interpretativă/creativă);
- atitudinală (educațională).

În așa mod, conținutul învățământului muzical-artistic preuniversitar se concepe pe baza acestor componente și poate fi vizat ca un sistem formal din următoarele valori:

- aptitudini muzical-artistice;
- capacități intelectuale și practic-artistice;
- cunoștințe muzicale și despre muzică;
- competențe intelectuale și interpretativ-artistice;
- atitudini;
- comportamente.

Profesorul de muzică, în cazul nostru de discipline teoretico-muzicale, de pian, de vioară, de acordeon, instrumente aerofone, instrumente populare, de cor etc. are libertatea de a fi creativ în selectarea, prelucrarea și structurarea conținuturilor, astfel încât, prin valorificarea conținuturilor curriculare să asigure premisele realizării, atât a dimensiunii informative și formative, precum și a celei interpretativ-artistice (estetice).

Acestea, la rândul său, asigură substanța predării și învățării, respectiv conținutul vehiculat specific domeniului artistic, existent în manuale și alte surse metodico-artistice. În cazul dat, apare necesitatea *extrapolării didactice interne*, respectiv prelucrarea **conținuturilor muzicologice** (interpretativ-artistice) și a **conținuturilor metodologice** (selectarea de *strategii didactice specifice*: transmiterea, selectarea, ierarhizarea, fixarea, aplicarea, trăirea, re-interpretarea, evaluarea, autoevaluarea respectivelor conținuturi muzical-artistice).

Astfel, didactica disciplinelor artistice se impune frecvent să realizeze o apropiere cât mai puternică, și, în același timp, specifică între logica disciplinelor generale și logica disciplinelor interpretativ-artistice.

În consecință, putem stabili că conținuturile disciplinelor muzical-artistice reprezintă mijloace, instrumente didactice, prin care se urmărește atingerea finalităților educaționale generale, precum și formarea competențelor specifice, corespunzătoare domeniului educațional-artistic. Astfel, în școala de muzică/arte se derulează un proces formal ghidat, organizat. La temelia acestui proces specific *artistic-cognitiv* stă **cunoașterea artistică**.

Dar ce înseamnă *cunoașterea artistică* școlară în cazul disciplinelor muzical-artistice, cum poate fi ea caracterizată și prin ce anume conținuturi care stau la baza ei, dețin valențe formative și informative? Aici e bine să ne oprim la caracteristicile specificului cunoașterii artistice, concepută drept bază a metodologiei educației/instruirii muzicale.

Cunoașterea, după cum menționează știința, este principala activitate a ființei umane, constituind esența existenței sociale prin faptul de *a fi* și *a ști*.

Cercetările din domeniu (I. Gagim, E. Abdulin, Dm. Kabalevskii, V. Vasile, R. Steiner) pledează în favoarea domeniului de cunoaștere artistică, care determină una dintre căile de implicare a tinerei generații la condițiile social-umane actuale și de viitor. Emanuil Kant distinge două tipuri de judecăți: a) judecățile analitice; b) judecățile sintetice. Prin judecățile sintetice înțelegem judecățile aparente în rezultatul receptării/interpretării operelor artistice/muzicale, care invocă un efect sincretic asupra receptorului/interpretului.

Compozitorul în creația sa muzicală, de rând cu competențele profesionale de a produce valori artistic-estetice, în baza talentului său de a operaționaliza cu mijloacele limbajului muzical, mai are nevoie de a explora procesul de creație a experiențelor inferioare, cum ar fi: percepțiile, simțurile, viziunile proprii, sensibilizarea fenomenelor reale și imaginare, care, cu alte cuvinte exprimă experiența subiectului creator *de a fi*.

Însă cu aceasta funcțiile compozitorului (creatorului) nu se epuizează, ci deopotrivă, pline de influențare artistică, cresc concomitent cu transpunerea lui în rolul de creator-interpret. Cel de-al doilea rol al autorului vine să pună în valoare experiența lui individuală *de a fi*.

La rândul său, subiectul (elevul/interpret-ascultător) își asumă rolul de revelator, de apreciator/evaluator al mesajului creației muzicale, își asumă rolul de re-creator pe temeiul că în procesul receptării (interpretării-ascultării) recrează imaginile muzical-artistice, codificate în creație de către compozitor, în baza experiențelor sale individuale, iar rolul de evaluator pe temeiul

că elevul caută să exprime viziunile individuale (*a ști*) „cultivă o anumită atitudine estetic-receptivă și interpretativă” [Pislaru 2001: 61].

Astfel, atitudinea și interpretarea verbală a operei muzicale, în opinia cercetătorului Ion Gagim, impune interpretului/ascultătorului inițierea în procesul de autoformare, cu sensul de *cunoaștere de sine* [Gagim 1997].

În această ordine de idei, cercetătorul H. Ey califică paradigma cunoașterii de sine, ca *cunoașterea sau percepția de sine* [Ey 1998]. Toate aceste forme de cunoaștere, ca factor de autoafirmare a personalității, au o mare susținere din partea mediului unde se formează personalitatea (mediul social/educațional) și, în special, conținutul experiențelor distribuite pentru a fi însușite (preluate).

În acest context, rolul important îi revine operei de artă (creației muzicale), care se reduce la faptul că subiectul artistic prin posibilitatea sa de a influența creativ asupra subiectului-receptor transcende logica cunoașterii, însoțită de noțiuni, termeni și formule logice. În centrul atenției conștientului/inconștientului receptorului operei de artă (interpretului – ascultătorului), în câmpul lui sensibil/suprasensibil [Steiner 2012] se conturează imaginea artistică, creată, gândită, conturată de către compozitor.

Venind în contact cu lumea imaginilor artistice, conștiința caută să acorde acestora statutul existenței reale. Arta, deși este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copiere a lumii. Puterea transferului din real în spiritual, din starea de „a exista” în starea de „a fi în schimbare”, constituie principalul postulat al mișcării „înspre” [Babii 2010: 71].

Această afirmație ne permite să constatăm că transferul cunoștințelor însușite de către elev în cadrul disciplinelor muzical-artistice se transformă treptat în acțiuni de cunoaștere specifică: *cunoaștere de tip muzical* [Gagim 2007].

Specificul cunoașterii artistice/muzicale are mai mulți factori dominanți, care fac ca acest proces să fie inedit, irepetabil și unic în felul său [Gagim 2007]. Dar există factorul fără de care *cunoașterea artistică* ar fi lipsită de sens, acesta este factorul *trăirii emoționale* a procesului de creație.

Așadar în cazul disciplinelor muzical-artistice, urmând metodologia curriculară, profesorul este chemat să formeze la elevi, conform principiilor specifice educației/instruirii muzicale, anumite *competențe* pentru a fi aplicate în practica *receptării-interpretării-evaluării* operelor muzicale, în special pentru a fi aplicate în activitatea de interpretare la instrumentul muzical (pian, vioară, acordeon, instrumente aerofone, instrumente populare). În sens formativ, profesorul e obligat să stimuleze la elevi, în procesul predării disciplinelor muzical-artistice, gândirea muzicală, care să conducă la valorificarea imagistică a creației muzicale.

Specificul cunoașterii artistice presupune *formarea culturii muzical-interpretative a elevului ca parte componentă și indisolubilă a culturii lui spirituale*. Acesta este dezideratul procesului educațional-artistice, adică rezultatul final al acestui proces, stipulat fiind în curriculum și spre care trebuie să tindă continuu domeniul învățământului artistic preuniversitar.

Dar cu mult mai important, în sens formativ-educațional, rămâne a fi procesul de realizare și formare a culturii artistic-spirituale la fiecare etapă/ciclu de studiu. Astfel, formarea la elevi a unei astfel de culturi, noi o concepem sub două aspecte:

- ca deziderat educațional;
- ca proces de valorificare a competențelor specifice domeniului educațional-artistice.

## **Bibliografie**

1. Babii, V., *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Elena V. I., 2010.
2. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, editura Timpul, 2003.
3. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, editura ARC, 2007.
4. Ey, H., *Conștiința*. Ediția a 2-a. Trad. Din limba franceză de Dinu Grama, București, Editura Științifică, 1998.



5. Bocoş, M., *Didactica disciplinelor pedagogice un cadru constructivist*, Ediția a 3-a. Editura Paralela 45, 2008.
6. Pîslaru, Vl., *Introducerea în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Editura Meseum, 2001.

#### **4.4. Применение специфических дидактических технологий в формировании исполнительской компетенции учителя музыки**

Lilia GRANETKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Современное состояние преподавания музыки в школе характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания образования. По-прежнему актуальны вопросы: как сделать, чтобы музыка не оставалась чуждой ребенку, а стала неотъемлемой частью его души и его жизни? С этой целью корректируются методы и приемы преподавания музыки. Логично было бы предполагать, что в соответствии с целями и задачами музыкального воспитания в школе, необходимо пересмотреть и модель/стандарты подготовки учителя музыки.

Подготовке педагогических кадров с университетским образованием всегда придавалось большое значение. На современном этапе реформа современного образования выдвигает новую концепцию подготовки педагогических кадров – смещая акцент с простого накопления знаний в сторону формирования *компетенций*. (Компетенция, от лат. *competentia*, означает комплекс вопросов, в области которых человек обладает познаниями и, что является наиболее существенным, опытом деятельности.)

«Неудовлетворенность качеством высшего образования на национальном уровне (в том числе и на международном) выдвигает на первый план поиск новых решений, подходов и стратегии его реформирования. Наиболее значимыми из них являются:

- обоснование компетентностного подхода в системе высшего образования и т.д;
- внедрение новых механизмов управления качеством высшего образования;
- разработка нового поколения университетских куррикулумов (программ);
- развитие новых личностно-ориентированных педагогических технологий»[1, стр. 26]

Компетентностный подход в своей основе был сформулирован американскими психологами и педагогами и уже в наше время стал одним из основополагающих как в отечественном, так и в мировом профессиональном образовании. Данный подход изначально базируется на нормативной модели компетенции, которая охватывает собой весь спектр профессиональных знаний, умений и навыков. Родоначальником подхода к управлению персоналом, основанного на компетенциях, считается психолог McClelland, который с конца 60-х годов XX века работал в Гарвардском университете. Он заложил основу определения компетенций как некоторых факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности. В 1973 году он написал статью, опубликованную в журнале «*American Psychologist*», под названием: «Тестирование компетентности, а не интеллекта». Проблема формирования компетенций отображена также в трудах X.Roegers, E.M.Gerard, F.Reynal, A.Rieunier, S.Marcus, B.Rey, Le Botert, R.Niculescu, V.Cabac и др.[3]

Хотя до сих пор понятие «компетентностный подход» не нашло общепринятого толкования, В.Гуцу выделяет ряд уже признанных характеристик образования, ориентированного на формирование компетенций:

- смысл образования заключается в том, чтобы развивать у студентов способность самостоятельного разрешения проблем в различных областях и, в первую очередь, в учебной и профессиональной, на основе социального и индивидуального опыта;

- смысл образовательного процесса заключается в создании условий для развития у студентов опыта самостоятельной деятельности: когнитивной, коммуникативной, управленческой, ценностной и т.д.;

- смысл оценивания результатов обучения заключается в установлении уровня сформированности личности и её компетенций и т.д.

Компетенция в нашем понимании может быть определена как «набор» взаимосвязанных умений осуществлять определенную деятельность в различных ситуациях, в том числе и в нестандартных. Данное определение имеет следующие характеристики:

- область/сферу деятельности,
- неопределенность контекстов деятельности,
- возможность выбора средств деятельности,
- аргументация выбора средств деятельности (эмпирических, теоретических, аксиологических).

Таким образом, модель классификации компетенций может включить три контекста:

1.Уровень знаний; 2.Уровень применения; 3.Уровень интеграции.

По существу, на первых двух уровнях формируются составляющие компетенцию элементы, на третьем же уровне они предстают в интегрированном виде, что и характеризует понятие «компетенция». Важно отметить, что формирование компетенций не есть простой способ последовательного формирования знаний, умений, компетенций. Это явление носит более сложный характер и обосновывается в рамках педагогических технологий.

Считаем, что одной из основополагающих **компетенций учителя музыки** должна стать *компетенция, связанная с раскрытием музыкального содержания, постижением художественного смысла музыки*. Мы обозначим ее как *компетенция интерпретации музыкального образа*. Поскольку любое исполнение/познание музыки есть своеобразная личностная интерпретация, то учитель должен обладать компетенцией не столько в слушании, анализе или исполнении музыки, а именно в *интерпретации музыкального образа*. В рамках фортепианной подготовки учителя музыки имеем все необходимые предпосылки и возможности для достижения данной цели, поскольку изучая музыкальное произведение, студенты диалектически постигают смысловую, художественную и формообразующую суть произведения.

В связи с реформой национального куррикулума, предпринята попытка классифицировать ключевые компетенции в рамках стандартов начального высшего профессионального образования. Данная классификация была представлена следующим образом:

1. Гносеологическая компетенция.
2. Праксиологическая компетенция.
3. Прогностическая компетенция.
4. Управленческая компетенция.
5. Коммуникативная компетенция.
6. Профессиональная компетенция.
7. Социальная компетенция.
8. Исследовательская компетенция.
9. Компетенция учиться на протяжении всей жизни.

Предложенная классификация учитывает два важнейших аргумента:

*Первый.* Любая компетенция состоит из ряда компонентов, составляющих её структуру (знания, учения и ценностные ориентации).

*Второй.* Процесс формирования компетенций имеет **поэтаный характер**. Нельзя сформировать ту или иную ключевую компетенцию без того, чтобы сформировать одну из её составляющих.[1, стр. 32]

Выдвигаемая нами *компетенция интерпретации музыкального образа* как основополагающая в подготовке учителя музыки, также должна учитывать вышеназванные

аргументы. Таким образом, для обозначенной компетенции составляющими компонентами предлагаем считать навыки *инструментального исполнения* и навыки художественного повествования о музыке или т.н. навыки *вербально – художественной коммуникации*. (см. рис.1)

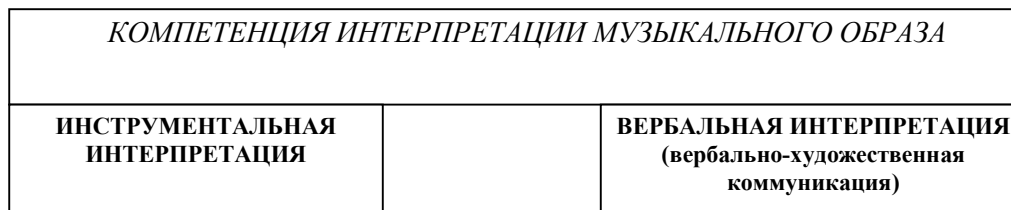


Рис.1 Компетенция интерпретации музыкального образа и ее составные компоненты.

Данные «компоненты» в свою очередь основываются на знаниях, умениях и навыках из различных областей: музыковедческой, художественно-эстетической, методической, музыкально-педагогической, психолого-педагогической и т.д.

Рассматривая подробнее «компонент» *инструментальная интерпретация* необходимо обозначить ряд основных критериев/задач, по которым возможно будет ее оценивание:

– грамотность в передаче музыкального текста; стилистическое соответствие; качество звукоизвлечения; владение основами музыкального синтаксиса (динамика, артикуляция, фразировка etc.); артистическая свобода исполнения (художественный и психологический аспекты); личностный, творческий подход.

В рамках *вербально-художественной коммуникации* учитель музыки должен осветить следующие аспекты музыкального произведения:

- исторический (эпоха, стиль, биографические данные композитора и т.д.); эстетический (ценностный анализ); музыковедческий (соотношение форма-содержание);

также необходимо владеть следующими навыками:

- свобода и эмоциональность речи; богатый словарный запас (музыковедческий, образный, литературный и т.д.); методический подход к изучаемому репертуару; выявление соотношений музыкальная речь/язык художественный смысл/образное содержание; личностный взгляд/ персональное мнение.

Поэтапный характер формирования *компетенции интерпретации музыкального образа* обусловлен следующими факторами: 1. Исполнительское освоение музыкального произведения проходит несколько этапов (освоение текста, образное представление, техническое овладение, запоминание текста, художественно-концептуальная коррекция исполнительской трактовки) 2. Компетенция являясь, по сути, набором определенных знаний, способностей, навыков и умений проявляется только в конкретных ситуациях. Уровень формирования *компетенции интерпретации музыкального образа* у студентов проявляется на трех стадиях (ситуациях): 1) непосредственно на уроке при разучивании новых произведений, 2) во время концертных выступлений, 3) во время педагогической практики.

Таким образом, нами были освещены основные составляющие выдвинутой нами компетенции и показаны этапы, на которых *компетенция интерпретации музыкального образа* может формироваться и проявляться.

Для развития *компетенции интерпретации музыкального образа* нами были предложены три *дидактические технологии*, которые нашли свое практическое применение в рамках педагогического эксперимента. [3]

1. **Личностная реализация плана исполнительского анализа музыкального образа**, предусматривающего комплексное изучение произведения – эстетический, стилистический, музыкально-теоретический, методологический анализ, в процессе которого выявляется семантическое значение средств музыкальной выразительности.

#### **План исполнительского анализа музыкального произведения**

1. **Историко-эстетические характеристики произведения:**

- *Название (программное – внепрограммное), жанр, стиль, эпоха, форма;*
- *Автор: общая характеристика творчества; интересные факты, связанные с написанием произведения;*
- *Художественная значимость произведения в контексте мирового искусства.*

2. **Музыковедческие (объективные) характеристики произведения - (музыкальный язык, драматургия)**

- *Средства музыкальной выразительности:* соотношение, роль в создании художественного образа (ритм - мелодия, лад - гармония, жанр - форма)
- *Музыкальная драматургия:* выявление ключевых интонаций, лейтмотивов, тем-образов: их развитие по ходу произведения; анализ *формы* как средства реализации музыкальной драматургии.

3. **Психологические (субъективные) характеристики произведения (внутренние переживания, впечатление, личностное понимание музыкального образа)**

- *Художественный образ – как результат внутреннего переживания музыки (определение общего характера музыки, создание слуховых представлений на основе зрительных образов, впечатлений, ассоциаций и т.д.; осознание личностного смысла в результате самоанализа);*

4. **Дидактические характеристики произведения**

- *Исполнительский аспект*(вид, сложность техники, агогический, динамический анализ; распределение технических и художественных задач, согласование методов работы; нахождение художественных примеров/аналогий в других видах искусства; создание исполнительского плана/проекта т.д.)
- *Методический аспект* (распределение изучаемого произведения согласно программной тематике по музыкальному воспитанию в школе; выявление инструктивно-воспитательной роли произведения в накоплении, формировании/развитии *знаний/умений/ценностных отношений*)

2. **Разработка исполнительского проекта в процессе изучения музыкального произведения**, которая осуществляется на основе полиаспектного изучения музыкального произведения. Исполнительский проект,<sup>75</sup> разработанный студентом, предполагает формирование личностного суждения/понимания выбора исполнительских средств, согласованных с художественным образом произведения.

3. **Дидактический перенос методов музыкального воспитания в область фортепианной педагогики.** Фортепианная педагогика, сталкиваясь с множеством трудностей технического порядка, с преодолением проблем связанных с физиологией пианистического аппарата, зачастую и ограничивается только их разрешением. А поскольку методы музыкального воспитания в основном направлены на выявление и понимание образной сущности музыки, считаем целесообразным активнее включать их в область фортепианной педагогики. Таким образом, будущий учитель музыки, уже в рамках

---

<sup>75</sup> Исполнительский проект, в проведенном нами педагогическом эксперименте представляет некую модель, план-схему исполнения, в которой студент фиксирует основные пункты необходимые для понимания формы, структуры и образной сферы произведения (как в целом, так и отдельных частей, фрагментов). Также студент может внести необходимые технические и художественные рекомендации (напоминания) к исполнению касающиеся динамики, тембра, агогики, артикуляции, аппликатуры и т.д.

фортепианной подготовки углубляется в сущность будущей профессиональной деятельности, рассматривая музыкальное произведение не просто как предмет инструментально-технического воплощения, а как объект глубокого художественно-эстетического содержания, которое необходимо донести слушателю, ученикам. Обращение к методам музыкального воспитания позволяет развить также умение повествовать о глубинных смысловых пластах музыкального содержания произведения. К таким методам можно, например, отнести: *метод художественной характеристики музыки, метод стимулирования воображения, метод интонационно-стилистического познания, метод содержательного анализа инструментальных произведений и т.д.*[4]

В заключении, необходимо подчеркнуть, что компетентностный подход, в отличие от подхода, опирающегося на знания, умения и навыки, предполагает не только овладение ими в комплексе, но и приобретение в процессе учебы способности нахождения для себя дальнейших путей развития, самостоятельного продвижения по пути прогресса, причем реализация компетентностного подхода проходит как в рамках фортепианной подготовки, так и в рамках образовательно-культурной ситуации в целом.

### **Библиография**

1. ГУЦУ, В., *Компетентностный подход в системе высшего образования: традиции и инновации*, м-лы конференции *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*, Кишинев, 22 – 23 октября 2009, стр. 26-36
2. ВИЦИНСКИЙ, А., *Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением* // Известия АПН РСФСР. Вып. 25., Москва, 1950, стр. 171-215.
3. GRANETȚKAIA L., *Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică*, автореф. дисс.канд. пед. наук, 13.00.02, Бэлць, 2008
4. *МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ*, под ред. Школяр Л.В., Москва, Академия, 2001

## **4.5. Методология работы над художественным звукоизвлечением в классе фортепианно**

Lilia GRANETȚKAIA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Повсеместное стремление к повышению качества образования может быть достигнуто, по мнению ЮНЕСКО (резолюция 53/243 Генеральной Ассамблеи ООН), путем диверсификации его содержания и методов, а также содействия распространению универсальных ценностей. Музыкально-исполнительское искусство является одной из таких ценностей. Приобщение к нему как важнейшей составляющей музыкальной культуры является необходимым условием полноценного развития личности школьников, их творческого, эстетического и художественного потенциала.

**Работа над звукоизвлечением** представляется нам одной из самых интересных и сложных задач в фортепианной педагогике. Исходя из того что музыка – это прежде всего – искусство звука, то как следствие, главной задачей пианиста является работа над звукоизвлечением. В результате накопленного опыта фортепианной педагогике, нам знакомы одинаково опасные тенденции касающиеся как *недооценки* проблемы звукоизвлечения, так и ее *переоценки*. (Г.Нейгауз, М.Д.Рэдукану и др)[1, 2]. Следовательно, необходимо трактовать проблему в широком смысле, т.е. в неразрывной связи с формированием/ развитием исполнительской культуры музыканта в целом.

Разрабатывая методологию работы над художественным звукоизвлечением необходимо очертить некоторые аспекты данной проблемы. Нами предлагается схема-модель работы над художественным звукоизвлечением в классе фортепиано. (рис 1.)



Рис.1 Методология работы над художественным звукоизвлечением

Разработанная нами схема-модель работы над художественным звукоизвлечением, предполагает планомерное развитие *музыкального мышления учащегося*. Но, прежде всего, ученикам, в процессе освоения фортепианного наследия, следует накапливать *музыкально-слуховой опыт*, необходимый для исполнительского творчества. В этой связи приходит на ум высказывание Г.Г.Нейгауза о том, что «прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся [...] должен духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом» [1.,стр.11]. Красивый эстетически выверенный звук является следствием, прежде всего глубокого проживания, понимания и живого восприятия музыкального искусства. Все это осуществляется на основе запаса слуховых впечатлений, их постоянного притока, накопления широкого слухового опыта. Вне опыта и вне определенного фонда специфических слуховых представлений невозможно познать язык музыки и ее содержания. Поэтому главной педагогической стратегией и предпосылкой эффективности обучения следует считать накопление данного музыкально-духовного опыта. Нахождение необходимого звука неразрывно связано с постижением идейно-образного смысла музыки и требует выхода за его пределы. Музыкальный опыт и знания, их объем и приумножение не только создают почву для осмысления и обобщения музыкальных явлений, но во многом определяют качественную сторону мыслительных операций, стимулируют отработку слуховых представлений и как следствие способствуют художественному звукоизвлечению. Расширение слухового опыта должно осуществляться комплексно: в ходе индивидуальных занятий; за счет самостоятельного изучения дополнительного репертуара в эскизной форме; во время коллективных прослушиваний экзаменационных или концертных программ учащихся; во время посещения концертов, слушания музыки во внеурочное время и т.д.

Искусное владение звуком, на наш взгляд, напрямую связано с мыслительными способностями учащегося. В процессе фортепианного обучения одной из важнейших задач педагога является развитие *музыкального мышления*. По мнению Г.Г.Нейгауза задача педагога не должна ограничиваться лишь развитием у учеников «умения двигать пальцами». Настоящий педагог должен давать весь комплекс знаний, необходимый для изучения музыкального репертуара: только при этом условии будут развиваться как пианистические, так и музыкально-теоретические, эстетические, познавательные возможности учащихся. Исполнение каждого сочинения должно раскрыть его сущность, должно быть осмысленным и логичным, потому что звукоизвлечение, являясь всего лишь средством (пусть и стратегически важным) в художественной реализации произведения, в конечном итоге определяется уровнем понимания и спецификой толкования идейного замысла изучаемой музыки. Необходимо заметить, что процесс развития *музыкального мышления* должен носить не стихийный, а *системный* характер и подчиняться музыкально-художественным принципам. Активное приобретение знаний; разнообразие, и самое важное, системность, иерархичность изучаемого материала; активизация эмоциональной сферы учащегося; стимулирование его творческого потенциала и т.д. – определяют успешность достижения поставленных целей. Но педагогам необходимо помнить и тот факт, что ученик способен с интересом заниматься лишь 15-20 минут. Поэтому следует сделать работу очень понятной, рациональной и неустойчивой.

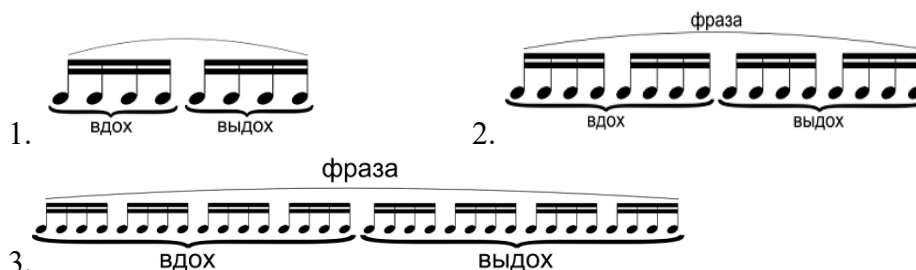
Особое внимание необходимо уделять развитию *образного мышления* юного пианиста как основе динамико-колористического и артикуляционного многообразия фортепианного туше. Динамика, колористика и артикуляция – три кита, на которых зиждется выразительность фортепианной игры. Чем шире шкала нюансов каждой из перечисленных сфер в арсенале пианиста, тем выше его мастерство, сильнее воздействие его искусства. Вполне очевидно, что формирование профессионального умения исполнять музыку с динамическим, тембральным и артикуляционным многообразием не должно быть выхолощенным, связанным лишь с понятием «громко-тихо», «радостно-грустно», „staccato-legato“ и им подобными, но базироваться на фантазии юного музыканта, его духовно-эмоциональном опыте, включающим образное мышление.

**Музыкальные средства выразительности** (МСВ) — это те средства выразительности, благодаря которым исполнитель может передавать свои чувства и образы через звук, через игру на инструменте. Если у исполнителя недостаточно знаний, умений и навыков МСВ, то, как бы он ни старался сыграть произведение выразительно, у него ничего не получится — все будет звучать не так, как он чувствует, не так, как хочет и может сыграть. Его исполнение не будет отражать его чувства, образы и переживания. К МСВ относятся: *тембр звука, движение звука, гармония, динамика и баланс, окраска звука, педаль, интонация и вес, штрихи, фразировка и форма, музыкальная речь, метр, образ и даже артистизм.*

**Контакт с клавиатурой** – наиболее важная часть *техники звукоизвлечения*, так как от качества навыков, его составляющих, во многом зависит результат исполнения музыки. Развитие навыка весовой игры, навыка игры цепкими и сильными пальцами при раскрепощённых мышцах рук и навыка физической филировки звука играет первостепенную роль в обучении. Первые два настолько, что их необходимо рассматривать во взаимодействии. Пианист должен быть в состоянии регулировать силу крайней фаланги, как бы срастаясь с клавишей, «вытягивая» из неё звук, и в то же время, контролировать беспрепятственный поток веса, перемещаемый на пальцы через раскрепощённые мышцы рук. Именно в этом во многом кроется физический секрет красивого большого фортепианного тона.

**«Образ» вокального дыхания.** Великие композиторы и пианисты 19-20 столетий призывали обучающихся игре на фортепиано: *«Если хотите выработать красоту, глубину и разнообразие тона, учитесь это делать у выдающихся вокалистов».* Лучшей похвалой

пианисту-артисту во все времена было: «У него/неё рояль словно поёт - говорит». Педагог-пианист В.Макаров [6] утверждает, что главная идея «образа» вокального дыхания состоит в том, что извлекая звук из фортепиано, вы как бы подражаете процессу пения. «Роль диафрагмы у пианиста выполняют пальцы и всё пястье. Причём, кончики пальцев – это ещё и «язык», а свод ладоней – «нёбо». Запястье, предплечье и плечо – это путь движения воздуха, это жизнь звука. Позвоночник и спина – это резонаторы, создающие «акустический» эффект звучания. Звук движется в их направлении и отражается от них.» Формировать навык ««образ» вокального дыхания необходимо прежде всего в процессе прохождения с учениками настоящей, высокой музыки. Тем не менее, приведём некоторые упражнения, способствующие развитию этого навыка, используя материал экзерсисов Ганона.



**Слуховой контроль звукоизвлечения.** Одним из самых распространённых профессиональных недостатков юных пианистов издавна является неспособность слышать реально звучащую под их пальцами музыку. Они выкладываются эмоционально, добротню справляются с технически сложными пассажами, но, увы, реально не слышат себя. Позже, после выступления, прослушивая запись, они нередко удивляются факту своей игры, не понимая, как возникли те или иные нюансы: динамика, тембр, педализация, артикуляция. Им казалось, что на сцене всё было иначе. Причины этого явления связаны с тем, что, во-первых, те из учащихся, кто обладает сильным темпераментом и энергетикой, выходя на сцену, не могут совладать с собой и «глушат», или иначе, «зажимают» эмоциональный уровень их самовыражения, – под эмоциональным уровнем подразумеваем не инстинктивно выплёскиваемую энергию, но переживание музыки, основанное на связи интуиции, инстинкта и интеллекта [три «и»], и, во-вторых, - этим «страдают» учащиеся с сильным темпераментом и не имеющие такового, - у многих обучающихся игре на фортепиано не сформированы навыки, являющиеся важнейшей частью слухового контроля звукоизвлечения: *предслышание звучания, контроль продолжительности и филировки звука, слышание себя «со стороны».*

Если у исполнителя есть ясное художественное намерение если музыка звучит у него внутри, он сумеет (...) увлечь слушателей, не прибегая ни к каким вычурам и ухищрениям (А.Б.Гольденвейзер).[3]

Способность предслышать звук – эталон мастерства исполнителя, показывающий, что артист звучит так, как хочет, а не так, как выходит. Однако, достичь этого нелегко, потому что высказывание музыканта должно быть хорошо сбалансировано: одновременно эмоционально [а не сухо-скучно] и понятно по смыслу. Типичными ошибками учащихся в сфере слухового контроля являются следующие: *неумение слушать затихание звуковой волны, соединение предшествующей и последующей звуковых волн, момент освобождения новой звуковой волны от обертонов предыдущей.* Непременным условием воспитания навыка слышать себя «со стороны» является развитие внутреннего слуха пианиста, когда не пальцы, используя свою механическую память, идут впереди головы, но именно голова своим внутренним слухом диктует пальцам сценарий игры.

В.Макаров [6] считает, что от того, насколько юный пианист владеет *техникой расслабления* зависят практически все составляющие искусства звукоизвлечения: контакт с клавиатурой, профессиональное дыхание, слуховой контроль, энергетика, динамика, колористика и артикуляция звучания. С развитием умения расслабления связано также



формирование сценически-артистических навыков пианиста и, пожалуй, самое главное, – без чего никогда не сможет обойтись ни один, обучающийся игре на фортепиано, и что является неотъемлемой частью продуктивного исполнительского процесса, – *концентрация внимания*. Развитие высокого уровня концентрации внимания без использования техники расслабления попросту невозможно. Между тем, профессиональная жизнь учащегося протекает, как правило, в трёх сферах:

- *урок с педагогом,*
- *самостоятельные занятия,*
- *и, как итог, выступления перед слушателями.*

В каждой из них *концентрация* играет решающую роль. При этом подчеркнём, что обучение осуществляется на фоне невероятно интенсивного, подчас, агрессивного характера современного бытия, который не может не отражаться на психо-физическом состоянии учащегося, проявляясь в тревожности, не контролируемом потоке информации, проникающей в сознание, неумении фиксировать и выполнять поставленные задачи, низком энергетическом уровне исполнения, дискомфорта на сцене, «аварийности» игры, связанной как с пианистическим качеством, так и с «отказом» памяти. «Особенности техники расслабления связаны с тем, что с помощью сознания мы как бы «отвлекаем», «уводим» наши мышцы от реальности, «превращая их в абсолютную противоположность напряженности, тем самым одновременно раскрепощая огромную энергию, таящуюся в наших теле и духе, и значительно экономя её расход во время исполнения, а также с тем, что выполняя специальные упражнения на расслабление, мы «чистим» наше сознание, «атакуя» неконтролируемый информационный поток, и создавая поле для «чистого» созерцания – переживания музыки.» [ 6]

Обобщая вышесказанное, необходимо заметить, что разработанная нами схема-модель работы над звукоизвлечением отображает различные области-аспекты исполнительской деятельности: художественно-эстетическую; психолого-педагогическую; инструктивно-техническую, широкий охват которых подразумевает эффективное, многоаспектуальное решение выдвинутой нами проблемы. Используя предложенную «схему-модель» в повседневной педагогической практике, можно не только научить юных исполнителей художественному звукоизвлечению, но и, в целом, способствовать развитию их исполнительской культуры.

## **Библиография**

1. НЕЙГАУЗ, Г.Г., *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва, Музыка, 1988.
2. RĂDUCANU, M.D., *Metodica studiului și predării pianului*, Iași: Editura muzicală, 1982,
3. *В КЛАССЕ ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА*, Составитель Благой Д., Москва: Музыка, 1986,
4. БОЧКАРЕВ, Л.П., *Психология музыкальной деятельности*, Москва, 1997
5. ВЕНДРОВА, Т.Е., ПИСАРЕВА, И.В., *Воспитание музыкой*, Москва: Музыка, 1991
6. МАКАРОВ, В., *Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении в начальной школе*. Харьков, 1997.

## 4.6. Dimensiunea pedagogică a creației lui George Enescu

Margarita TETELEA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Complexitatea personalității lui George Enescu, vasta activitate a marelui maestru al muzicii românești, rolul deosebit pe care l-a avut în dezvoltarea culturală și muzicală a vremii și care se răsfrânge atât de cuprinzător în însăși viața noastră muzicală de azi, sunt de natură să determine față de personalitatea, creația și activitatea lui Enescu o deosebită exigență și în părțile Basarabene, mai ales ale Bălțului, unde marele maestru a poposit de nenumărate ori în perioada anilor interbelici 1918-1937.

Astăzi dispunem de un vast material factologic, ce ne dezvăluie activitatea pedagogică și de propagare a artei muzicale în masele largi de către geniul Enescu. Există un șir de documente și mărturii selectate în arhivele Bălțului și a Chișinăului, care ne mărturisesc elocvent despre faptul că George Enescu nu s-a temut să plece în turnee destul de complicate în condiții materiale neavantajoase. Sunt virtuți care întregesc portretul muzicianului, luminând unicitatea geniului enescian. Deși tot mai mulți cercetători contemporani recunosc în creatorul român un spirit de sinteză universală, totuși George Enescu se înscrie – în primul rând – cu personalitatea de sinteză primordială a culturii muzicale românești. Așa cum spunea scriitorul Gala Galaction, pe bună dreptate Enescu reprezintă pentru noi o „avuție națională”, ce exprimă activitatea artistică și iluministă enesciană pentru arta autohtonă (Cozma, 1981). Cum privim astăzi moștenirea artistică și iluministă a geniului muzician din perspectivă istorică?

Dacă pe vremurile interbelice bălțenii aveau nevoie de concerte de muzică valorică spre a contribui la educația estetică a marelui public, și dacă în scena bălțeană acești artiști apăreau rar, atunci astăzi în întreaga noastră cultură modernă este nevoie de o reînviere totală a acelor tradiții care s-au zamislit în epoca interbelică sub „bagheta” marelui geniu.

După marile metamarfoze ce s-au produs la începutul anilor '90 a sec. XX (revoluția română, căderea Imperiului sovietic comunist) marile spirite basarabene tot mai mult își îndreptau cugetul și privirea spre adevăratele valori naționale. În acest context, în anul 1995 din inițiativa directorului școlii de muzică pentru copii din Bălți, dl. dr. Valeriu Tetelea, și prin hotărârea primăriei municipiului Bălți, școlii i-a fost conferit numele lui George Enescu. Inspirația pentru numele geniului i-a venit dlui Tetelea în urma studiilor doctorale la Iași, sub îndrumarea marelui Maestru Ioan Pavalache, dirijor de cor, personalitate marcantă a culturii corale românești din a doua jumătate a sec. XX. Maestrul Pavalache a fost invitat ca oaspete de onoare în anul 1997 la inaugurarea numelui școlii - GEORGE ENESCU

Tot în acea perioadă, în arhivele bălțene au fost identificate date factologice despre activitatea iluministă și artistică a geniului la Bălți.

Pentru prima dată George Enescu vine la Chișinău cu concertele sale faimoase, fapt ce a produs o impresie adâncă asupra maestrului, ceea ce l-a făcut să declare că „publicul basarabean a știut să aprecieze adevărata valoare a concertelor simfonice. Lumea de acolo este, în mare parte, cultă. Concertele noastre au făcut deci un mare contrast și au fost suficient de bine apreciate. Foarte multe părți au fost bisate și repetate” (Dănilă, 2006).

Totodată Enescu pledează pentru necesitatea înființării la Chișinău a unui Conservator și a orchestrei simfonice. Maestrul afirmă, că: „Basarabia este pentru noi un juvaier în toate privințele și datoria noastră este să ajutăm prin toate mijloacele trezirea poporului la viața culturală și artistică, căutând simpatia fraților noștri moldoveni și făcându-le tot binele de care au fost privați atâta vreme” (Dănilă, 2006). „Așa de mult am îndrăgit această țară – avea să mărturisească maestrul aceluiași ziar (29 martie) – încât o să vin în curînd iarăși pentru a da concerte la Bălți, la Soroca și oriunde m-ar chema cineva. Aș fi fericit dacă aș putea ajuta din venitul concertelor orice fel de binefacere”. (Dănilă, 2006).

Celebrul muzician al epocii George Enescu poposește la Bălți pe 12 aprilie 1918, concertând în sala culturală „Modern”. Din presa bălțeană din acele timpuri aflăm că întreg beneficiu a fost

depus de domnia sa pentru scopuri culturale, astfel luând ființă la Bălți *Casa de citire și Societatea culturală „George Enescu”*.

În așa mod, la Bălți la 15 august 1918, este înființată *Societatea Culturală și George Enescu*, care a fost votată prin statut și alegerea unui comitet de conducere la acele 20000 lei, lăsați de Enescu în urma concertului său din aprilie. Societatea *George Enescu* de la Bălți își propunea o activitate pe măsura unui minister.

A doua oară George Enescu a venit la Bălți la 25 mai 1923. Acompanied de talentatul pianist Nicolae Caravia, prezintă un excepțional concert în teatrul *Unirea*. În ziua recitalului marele maestru vizitase Biblioteca Societății ce-i purta numele, unde a lăsat mai multe volume de cărți. Președintele Societății dl. dr. Buzenschi i-a mulțumit călduros în numele orașenilor. Găzduit și de dl. St. Sadovici, președintele comisiei interimare a orașului, la ora nouă seara, într-o sală devenită mult prea neîcăpătoare, celebrul artist a fascinat publicul bălțean.

Tot în această perioadă G. Enescu face cunoștință cu clasa de vioară a școlii de muzică din Bălți, unde în cartea pentru oaspeți scrie: „Sincerele mele felicitări Domnului profesor de violină Beno Echerling pentru excepționala sa metodă, justețea și ținuta elevilor săi demnă de laudă” (Dănilă, 2006).

Arhivele cercetate ne mai dezvăluie faptul, că George Enescu mai concertează la Bălți în 1927 (13-14 martie), 1932 (24 mai) și 1937, când la 24 noiembrie la gara Pământeni, celebrul compozitor și interpret a fost întâmpinat cu ovații de intelectualitatea românească în frunte cu Mihail Cucer, primarul municipiului, care a depus toată stăruința să-l primească pe înaltul oaspete cum nu se poate mai bine.

Într-un concert la Teatrul *Scala*, maestrul a fost omagiat la Cercul militar de către Societatea *Enescu*, unde au rostit calde și emoționale cuvântări generalul Bengliu, comandant de divizie, prefectul județului Em Catelly, directorul liceului „Ion Creangă” și prim-vicepreședinte al Societății M. Văluță, decanul biroului de avocați Ioan Pascu și alții. După cum mai menționa presa bălțeană, s-au evocat primii ani după unirea din 1918, când maestrul Enescu, sol genial al simțirii românești, realiza cucerirea sufletească a Basarabiei.

Aceste cronici istorice, legate de viața cultural-artistică și educațională a Bălțului, i-a făcut pe membrii colectivului pedagogic al școlii de muzică *George Enescu* din Bălți și mai mult să-i perpetueze și să-i eternizeze numele marelui geniu. Începând cu anul 2006, la celebrarea celei de-a 125-a aniversari de la ziua de naștere a lui George Enescu, la Școala de Muzică din Bălți a fost inaugurată și desfășurată prima ediție a Festivalului-concurs Național al tinerilor interpreți *George Enescu* în colaborare cu Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova.

Festivalul-concurs „George Enescu” a devenit o tradiție, care se desfășoară o dată la 5 ani și este prilejuită către aniversarea genialului compozitor. La a II-a Ediție din anul 2011, acest mare eveniment a fost sponsorizat de către violonista cu renume din Germania Tanya Becker care a concertat în anul 2010 la Bălți. Obiectivul major al acestui Festival-concurs (3 ediții) a fost selectarea și valorificarea tinerilor interpreți violoniști și pianiști din învățământul artistic din Nordul Moldovei și a cuprins competiții interpretative între elevii violoniști și pianiști ai școlilor de muzică/arte din nordul RM.

Toate aceste concursuri au fost evaluate și jurizate de specialiști de înaltă anvergură din domeniul muzical-artistic din R. Moldova și România.

Tot în contextul valorificării artei interpretative profesioniste, la Bălți la Universitatea *Alecu Russo*, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de arte și educație artistică a fost oficializată activitatea Filarmonicii pentru copii în numele lui *George Enescu* (*Extras din procesul-verbal nr. 16 al ședinței Senatului Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți din 25 iunie 2014*)

Filarmonica pentru copii *George Enescu*-a înființat în anul 1999, moment de răscruce în istoria Republicii Moldova, când numai s-a început redobândirea independenței statale, când în fiecare domeniu de activitate umană cultura a devenit un imperativ, când s-au distrus organizațiile ideologice vechi, dar în locul lor nu s-a creat nimic. Acest gol cu ușurință a început să fie acoperit de numeroasele discoteci cu repertoriu lipsit de valori și video-salonuri.

Cel mai înalt obiectiv al Filarmonicii pentru copii *George Enescu* devenit nu arta în sine, nu educația/culturalizarea tânărului ca ceva aparte, ci stabilirea relației/raportului OM -ARTĂ în cadrul unei diversități de acțiuni cultural-artistice. Elevii din învățământul preuniversitar din Bălți, dar și studenții tuturor facultăților USARB dețin un potențial artistic creativ foarte înalt, cu extindere în toate domeniile artelor. Filarmonica pentru copii *George Enescu* devine o deschidere, o posibilitate de realizare a acestui potențial. Parteneriatul în activitatea Filarmonicii pentru copii *George Enescu* constituie a doua dimensiune, deoarece a devenit posibil de extins activitatea dincolo de universitate și municipiu - prin participarea și concursul elevilor din învățământul artistic din localitățile de Nord a RM.

Primul concert în cadrul Filarmonicii pentru copii *George Enescu* fost organizat în anul 1999 de către cadrele didactice a Facultății de Muzică și Pedagogie muzicală, USARB în colaborare cu școlile din învățământul artistic din mun. Bălți cu genericul „Colindăm, colindăm..”. Atât artiștii acestui spectacol muzical, cât și spectatorii lui toți erau elevii din instituțiile preuniversitare din Bălți. Aceste spectacole/concerte tematice, tradițional, se desfășurau lunar (septembrie-iunie) și cu timpul s-au extins în plan artistic cu participarea artiștilor-interpreți de muzică clasică și populară, atât din țara noastră și de peste hotarele ei.

Astăzi *Filarmonica* are în palmares peste 300 de concerte susținute de către elevii talentați din școlile de muzică/arte din Bălți, Orchestra simfonică „Jakobsplatz” a Filarmonicii din Munchen (Germania), societatea „Remember Enescu”, București (România), Casa Poloneză (București), Filarmonica „Serghei Lunchevici” din Chișinău, Sala cu Orgă din Chișinău, Filarmonica din Iași, România, Conservatorul de Stat din Kiev (Ukraina), Conservatorul „P. Ceaikovskii” din Moscova (Russia), Universitatea de Stat „George Enescu” din Iași (România), liceele de muzică/artă din Chișinău, Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice din Chișinău.

În cadrul Filarmonicii pentru copii *George Enescu*, la Universitatea de Stat „Alec Russo”, Sala Polivalentă, Sala de concerte a blocului II, în fiecare an, în zilele Festivalului internațional „Mărțișor” se desfășoară diverse concerte de muzică academică de înaltă calitate în care evoluează interpreți din țară și de peste hotarele ei, spectatori ale căroră sunt studenții Universității și elevii din învățământul preuniversitar din Bălți. Unul din obiectivele acestui festival în Filarmonica din Bălți este valorificarea creației lui George Enescu.

Pe lângă Filarmonica de copii există și comitetul metodic care organizează în fiecare semestru master-class-uri, prin selectarea a celor mai performanți pedagogi-muzicieni din instituțiile de învățământ artistic din Moldova, România, Italia, Russia, Franța. Prin activitatea sa la USARB *Filarmonica pentru copii*, în acești 18 ani, a devenit un centru metodic-științific și de creație recunoscut la nivel național și internațional.

Planul strategic de dezvoltare al *Filarmonicii pentru Copii* din cadrul USARB reprezintă un imperativ al procesului de reformă a învățământului superior, care asigură mecanismul de planificare și realizare a procesului de modernizare a vieții prin intermediul și pentru cultură. Strategia oferă baza pentru organizarea activității de culturalizare a tineretului studios din cadrul universității și în mediul comunitar din Zona de Nord a RM.

Pentru elaborarea strategiei, a fost realizată o amplă analiză a condițiilor și ofertelor cultural-artistice din mediul universitar, punctele forte, punctele slabe, oportunități și riscuri, în contextul social și economic local/național, dar și prin prisma globalizării și integrării în Uniunea Europeană. Au fost consulta-te cadrele didactice reprezentative din USARB și în vederea complementari-tății, sinergiei în conformitate cu actele de reglementare instituționale și naționale .... reglatorii la nivel instituțional și național din domeniul educației și politicilor culturii, în mod deosebit din domeniul învățământului superior.

*Filarmonica pentru Copii George Enescu* se propune a fi o substructură complementară a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, care s-a instituit din necesitatea de a desfășura un program complementar a culturii generale a societății. *Filarmonica pentru copii*, timp de 15 ani, și în continuare, lunar va propune un ciclu de activități și acțiuni orientate spre educarea,

culturalizarea, spiritualizarea elevilor și a viitorilor profesori, intelectuali, ce se vor încadra în viața societății moderne sub diversele ei aspecte, în special cel educațional-cultural.

Acțiunile *Filarmonicii pentru Copii* oferă o șansă mărită absolventului de facultate, indiferent de profil, care în confruntare cu viața și cultura europeană va face față onorabil cerințelor, grație gradului de dezvoltare a culturii personale și a culturii comunității pe care o reprezintă. Mai multe universități din Germania, Franța, SUA, Anglia practică această activitate de a ridica nivelul culturii generale indiferent de tipul facultății, prin acțiuni specifice în afara programelor de învățământ. Conceptul *Filarmonicii pentru Copii George Enescu*, ca subdiviziune universitară, asigură o receptivitate deosebită pentru cultura națională/universală, dar și pentru fenomenul cultural-artistic nou, autentic. Prin participare la acțiunile *Filarmonicii pentru Copii* câștigă nu numai absolvenții, ci și întreaga comunitate. *Filarmonica pentru Copii* universitară oferă posibilități de cultivare și șanse egale de afirmare în domeniul cultural-artistic pentru studenții tuturor facultăților și elevilor din învățământul preuniversitar din zona de Nord

**Motto:** „Omul nu se naște, ci devine cult” (Alexandru Tănase)

**Misiunea:** valorile culturii naționale și universale - valoare a Eu-lui pentru fiecare elev, student și absolvent al USARB „Alec Russo”.

**Viziunea:** *Filarmonica pentru Copii George Enescu*(USARB) - factor influent în schimbarea calității vieții culturale din Zona de Nord a Republicii Moldova.

*Filarmonica pentru Copii George Enescu*(USARB) acționează având în vedere următoarele **direcții strategice și obiective:**

**I. Dezvoltarea culturii organizaționale, prin:**

- promovarea și implementarea conceptului de *Planificare strategică pentru organizațiile din sectorul cultural* în toate actele de reglementare a activității *Filarmonica pentru Copii*.
- monitorizarea activității *Filarmonica pentru Copii* prin intermediul pa-ginii WEB pe SITE-ul universității;

înregistrarea juridică a organizației;

autoevaluare și evaluare a activității personalului;

- crearea unei arhive de materiale cultural-artistice acumulate în cadrul acțiunilor *Filarmonicii pentru copii*;

**II. Organizarea vieții culturale și artistice în spațiul universitar, prin:**

- Dobândirea pentru Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, precum și pentru absolvenții acesteia pe lângă statutul de centru de pregătire didactică, profesională și de cercetare științifică și atribute de principal centru de educație, civilizație și cultură al comunității socio-economice din zona de Nord a RM;
- conceptualizarea și implementarea programelor opționale de cultură generală pentru studenți și aprobarea unei agende culturale cu statut de tradiție pentru USARB;
- transmiterea generațiilor următoare a moștenirii artistice și culturale, a tradițiilor și specificului autohton a acestor domenii;
- promovarea noutății și experimentului ca mijloc de dezvoltare al artelor, ca generator de fenomene artistice și culturale în mediul universitar și întreaga comunitate;
- creșterea resurselor umane implicate în formarea/autoformarea culturii generale în mediul studențesc;
- ofertarea și susținerea programelor de cultură și educație în toate domeniile cultural-artistice în mediul studențesc universitar și liceal comunitar din Zona de Nord a RM prin intermediul mișcării de voluntariat cultural, pe criterii de oportunitate, creativitate, eficiență și performanță.

Tot *Filarmonicii pentru copii George Enescu* i-ar reveni obligațiile susținerii și desfășurării festivalurilor, concursurilor și simpoziunilor de muzicologie și pedagogie muzicală.

După trei Festivaluri-concursuri Naționale *George Enescu*, funcționarea *Filarmonicii pentru copii George Enescu*, în cadrul căreia se valorifică potențialul posibil de pe ambele maluri ale Prutului între promovarea tinerilor interpreți, pianiști și violoniști din școlile de muzică/arte din RM prin recunoașterea și impunerea definitivă a celui mai mare muzician român, intelectualitatea

artistică din Bălți nu se oprește la valorificarea și imortalizarea marelui nume. În primăvara anului 2017 în incinta Școlii de Muzică pentru Copii *George Enescu* a fost deschis și inaugurat Muzeul, care a valorificat multitudinea de materiale factologice a imortalizării numelui Geniului muzicii românești.

Iată de ce considerăm că paralel cu vechile eforturi: Școala, Festivaluri, Muzeu-merită să investigăm forme noi de stimulare a interesului general față de Geniul muzicii românești: una dintre cele mai eficiente și imperios necesare fiind fondarea *Filarmonicii pentru copii George Enescu*.

George Enescu rămâne „zeul Ianus” al întregii culturi muzicale românești, care a privit cu un ochi de o rară perspicacitate în cele mai îndepărtate și ascunse unghere ale străvechii comori naționale, iar cu celălalt ochi a străfulgerat viitorul școlii muzicale autohtone, sugerând generațiilor ce-l vor urma calea spre universalitate.

### **Bibliografie**

1. Dănilă, A. (2006). *Enescu la Bălți*. Revista Artă și educație artistică. Bălți: Tipar USARB.
2. Foni, F., Missir, N. (1964). *George Enescu*, București: Editura Muzicală.
3. Cozma V.(1981). *Enescu azi*. Timișoara:Editura Facla.
4. Manolache L. (1988). *George Enescu, interviuri din presa românească*, vol. I. București: Editura Muzicală.
5. Rădulescu S. (1981). *Centenarul George Enescu*. București: Editura Muzicală.

## CAPITOLUL V. EDUCAȚIE ARTISTICĂ/MUZICALĂ EXTRAȘCOLARĂ

### 5.1. Profesorul pentru elevii dotați artistic: noi deschideri în formarea universitară

Tatiana BULARGA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Rolul decisiv în dezvoltarea potențialului elevului dotat îl revine calității sistemului educațional școlar care constituie cadrul principal de formare a personalității. De la funcționarea orientată și competentă a tuturor elementelor sistemului instructiv-educativ, inclusiv elementele infrastructurii școlare, va depinde adaptarea copilului dotat la condițiile, relațiile, cerințele școlii și realizarea/desăvârșirea potențialului dotatului. Totodată, trebuie de semnalat că până în prezent aspectele legate de tipologia dotării, identificarea, școlarizarea și instruirea copiilor dotați/supradotați provoacă multiple dezbateri și controverse. Cu toate că cercetările de teren constată că dotații/supradotații se încadrează în categoria minoritară, se impune clarificare că anume acești copii vor deveni elita culturală, științifică a neamului, fapt ce necesită din partea persoanelor implicate în procesul educațional o atenție sporită și grijă deosebită față de elevii săi.

Reieșind din aceste considerente am intenționat să propunem în rîndurile articolului de față conținutul programului universitar, care presupune inițierea studenților-viitorilor profesori de discipline artistice și cadrelor didactice actuali în aspectele esențiale ale sistemului complex de instruire a elevilor dotați artistic/talentați pentru artă. Având genericul teoretico-practic prezentul program vizează formarea la studenți/profesori în devenite și profesori actuali a capacităților de aplicare practică a elementelor sistemului de instruire a elevilor dotați artistic, orientat spre identificarea timpurie și obiectivă a dotării, adaptarea dotaților la condițiile procesului de învățământ și realizarea continuă a potențialului categoriei date de copii. Argumentele expuse pot fi tratate drept *scopul general* al programului formativ, însă îl conturăm odată în plus: *programul vizează inițierea actualilor și viitorilor profesori de discipline artistice (muzică, artă plastică, coregrafie) în problema identificării, instruirii, educării, stimulării elevilor cu un grad ridicat de capacități artistice/dotați artistic, formarea la studenți și profesori a competențelor de efectuare eficientă a acțiunilor educaționale menționate, asimilarea comportamentului pedagogic adecvat cadrului educațional.*

Programul formativ stipulează atingerea următoarelor obiective generale la nivel de *cunoștințe*:

- conceptul dotării/talentului pentru muzică ca un grad/tip de manifestare a fenomenului actualizat;
- factorii relevanți pentru identificarea elevilor dotați/supradotați;
- decalaje/disincronii în structura dotării – factori negativi pentru adaptarea socială a copiilor dotați/supradotați;
- caracteristicile generale ale copiilor dotați;
- componența/structura talentului pentru muzică;
- metodologia identificării copiilor și elevilor dotați muzical;
- specificul strategiilor de organizare a instruirii diferențiate a elevilor dotați muzical;
- tipurile interacțiunilor psiho-sociale dintre școală și părinții elevilor dotați;
- trăsăturile personale, profesionale și sociale eficiente ale profesorului elevilor dotați muzical;
- caracteristicile nedorite ale profesorului elevilor dotați muzical.

La nivel de *capacități* se urmărește:

- conștientizarea dotării ca fenomen gradual;
- delimitarea categoriilor de dotare, supradotare, talent, geniu;
- proiectarea acțiunilor educaționale de adaptare la condițiile școlii a elevilor dotați/supradotați în situațiile prezenței decalajelor de ordin intern sau extern;

- adaptarea caracteristicilor generale ale supradotaților la situațiile identificării copiilor dotați muzical/talentați pentru muzică;
- nominalizarea/identificarea obiectivă a elevilor dotați muzical;
- tratarea strategiilor de organizare a instruirii diferențiate în raport cu particularitățile individuale ale elevilor dotați muzical;
- conceperea conținutului activității de consiliere a elevilor dotați;
- modelizarea situațiilor de actualizare a nevoilor psihosociale ale elevilor dotați/supradotați;
- adaptarea și compensarea competențelor profesorului elevilor dotați muzical în funcție de contingentul eterogen de elevi.

La nivel de integrare/aplicare programul vizează implicarea studenților și profesorilor, în baza cunoștințelor însușite și competențelor formate, în activitatea de modelizare a situațiilor educative, instructive, psihosociale orientate spre: identificarea obiectivă a elevilor dotați muzical, evitarea inadapării elevilor dotați la condițiile școlii, instruirea eficientă a elevilor dotați.

Programul este elaborat în conformitate cu un sistem de conținuturi inalienabile domeniului formării profesorilor eficienți pentru educarea copiilor dotați/supradotați. Propunem mai jos conținuturile respective în raport cu acele finalități, care urmează a fi atinse în cadrul trainingului.

*Conținuturile programului și obiectivele de referință.*

*1. Conceptul dotării/supradotării conține itemii:*

Definiții ale dotării.

Domenii de manifestare ale dotării/supradotării.

Gradualitatea fenomenului dotării.

Categoriile: dotare, supradotare, talent, geniu.

*În cadrul segmentului formativ de față cursanții urmează:*

- să cunoască definițiile psihopedagogice: dotare/supradotare/talent/geniu;
- să identifice domeniile de manifestare ale dotării;
- să conștientizeze natura graduală a fenomenului dotării;
- să delimiteze categoriile de dotare, supradotare, talent, geniu, manevrând cu trăsăturile cheie ale categoriilor desemnate.

*2. Identificarea copiilor dotați/supradotați cuprinde următorii itemi:*

Factori relevanți pentru identificarea copiilor dotați/supradotați: mediul socio-familial; genul; rangul nașterii; insuccesul școlar ș.a.

Decalaje/disincronii interne și externe ale supradotaților.

*În procesul segmentului formativ de față cursanții urmează:*

- să cunoască factorii relevanți pentru identificarea copiilor dotați/supradotați;
- să determine gradul relevanței al fiecărui factor pentru identificarea supradotaților;
- să cunoască variante posibile de disincronii în structura dotării/supradotării;
- să conștientizeze necesitatea identificării multistadiale a copiilor dotați, cu luare în considerare a decalajelor existente

*3. Identificarea copiilor dotați/supradotați.*

*Segmentul dat este alcătuit în conformitate cu subiectele:*

Caracteristicile generale ale copiilor dotați/supradotați – prezentare diferențiată.

Supradotare/talent pentru muzică. componentele talentului pentru muzică.

Strategii, metode și tehnici de identificare a copiilor dotați muzical. Sugestii aplicative.

Acțiunea de nominalizare a elevilor dotați/supradotați muzical/talentați pentru muzică.

*Datorită segmentului formativ cursanții urmează:*

- să cunoască caracteristicile generale ale copiilor dotați;
- să identifice variantele de corelare a caracteristicilor generale ale copiilor dotați/supradotați;
- să cunoască structura talentului pentru muzică/dotării muzicale;
- să fie capabili să proiecteze/să elaboreze seturi de probe pentru identificarea copiilor dotați muzical;
- să poată nominaliza/identifica obiectiv elevii conform gradului de dotare muzicală.



4. Specificul instruirii copiilor dotați muzical/talentați pentru muzică are următorul conținut:

Strategii de organizare a instruirii diferențiate (accelerarea studiilor, îmbogățirea studiilor, gruparea elevilor, strategii extracurriculare).

*Drept finalitate cursanții urmează:*

- să determine valențele dezvoltative ale strategiilor desemnate;
- să poată trata strategiile de organizare a instruirii diferențiate vizavi de elevii dotați muzical.

5. Profesorul școlar în rolul consilierului elevilor dotați conține itemii:

Funcțiile consilierului elevilor dotați/supradotați.

Conținutul activității de consilier al elevilor dotați/supradotați.

Clasificarea nevoilor supradotaților.

*Datorită segmentului formativ cursanții urmează:*

- să conceapă conținutul activității de consiliere a elevilor dotați/supradotați;
- să însușească tipurile interacțiunilor psiho-sociale dintre școală și părinții elevilor dotați;
- să conștientizeze importanța sprijinirii nevoilor speciale ale elevilor dotați/supradotați;
- să poată modeliza situații psihopedagogice cu actualizarea nevoilor supradotaților

6. Profesorul elevilor dotați/supradotați.

Caracteristicile eficiente și nedorite ale profesorului elevilor dotați/supradotați – prezentare generală.

Trăsăturile personale, profesionale și sociale ale profesorului elevilor dotați/supradotați muzical.

Specificul activității profesorului de educație muzicală la clasele eterogene.

*Datorită segmentului formativ cursanții urmează:*

- să cunoască caracteristicile eficiente și cele nedorite ale profesorului elevilor dotați;
- să poată efectua analiză critică a trăsăturilor profesorului de supradotați;
- să conștientizeze valențele adaptive ale caracteristicilor profesorului, în funcție de contingent eterogen de elevi;
- să fie capabili să clasifice competențele profesorului elevilor dotați muzical în mod analitic și personificat;
- să asimileze trăsăturile eficiente ale profesorului elevilor dotați;

să fie capabili să exercite comportamentul efectiv și competent al profesorului elevilor dotați.

Programul, fiind orientat spre formarea profesorilor eficienți pentru elevii dotați și/sau supradotați artistic, presupune, inevitabil implicarea cursanților într-o serie de *activități de învățare și cercetare:*

- proiectarea acțiunilor psihopedagogice și/sau psiho-sociale orientate spre adaptarea elevilor dotați/supradotați la condițiile școlii, în situațiile prezenței decalajelor/disincroniilor caracteristice;
- modelizarea situațiilor educaționale cu luare în considerare a nevoilor speciale ale elevilor dotați/supradotați privind adaptarea socială;
- elaborarea seturilor de probe pentru identificarea elevilor dotați muzical;
- realizarea concepțiilor proprii despre profesorul eficient al elevilor dotați/talentați pentru muzică;
- modelizarea situațiilor educaționale de actualizare a trăsăturilor personale, profesionale, comportamentale ale profesorului elevilor dotați;
- training-ul comportamental orientat spre asimilarea de către studenți și/sau masteranzi a trăsăturilor eficiente ale profesorului elevilor dotați.

Obiectivele înaintate în cadrul evaluării finale presupun relevarea gradului de însușire și conștientizare de către cursanți a materiilor teoretice ale problemei instruirii copiilor dotați muzical: conceptul dotării/supradotării/talentului pentru muzică; identificarea multistadială a copiilor dotați muzical; evitarea situațiilor de inadaptare a copiilor dotați la condițiile școlii; anticiparea conflictelor de ordin intern și extern în cadrul instruirii elevilor dotați muzical, metodologia identificării copiilor dotați muzical/talentați pentru muzică, strategiile organizării instruirii diferențiate a elevilor dotați muzical, modelul eficient al profesorului pentru elevii dotați.

Verificarea nivelului de formare la cursanți a competențelor de implementare practică a aspectelor desemnate se efectuează în cadrul probelor de apreciere dinamică prin intermediul analizei eficienței acțiunilor studenților și actualilor profesori - doritori de a se iniția în problemele educației și instruirii copiilor dotați artistic și prin analiza efectului educațional al situațiilor proiectate și modelate în cadrul trainingului.

### **Bibliografie**

1. Babii, V.Bularga, T. *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău: Editura „Elena-VI”, 2010.
2. Ciofu, I. *Senzorialitate. Emoție. Diferențe individuale/* I.Ciofu, M.Golu, C.Voicu. – București: Editura Academiei R. S. R., 1978. - 358 p.
3. Golu, M. *Dinamica personalității*. Caietele Clubului de la București științific și cultural/ M.Golu. - București, 1993. - 237 p.
4. Havârneanu, C. *Cunoașterea psihologică a persoanei/* C.Havârneanu. – București: Editura Polirom, 2000.- 238 p.
5. Jigău, M. *Copiii supradotați/* M.Jigău. – București: Editura Știință și Tehnică, 1994.- 382.
6. Stănescu, M.-L. *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați/* M.-L.Stănescu.-Iași:Polirom, 2002.-216p.
7. Roșca, Al.*Aptitudinile/* Al.Roșca, B.Zorgo. – București: Editura Științifică, 1972. - 150 p.
8. Todoran, D. *Individualitate și educație/* D.Todoran. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. - 400 p.

## **5.2. Premizele formării / dezvoltării culturii muzicale a elevului în condițiile valorificării mediului muzical extrașcolar**

Marina COSUMOV,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Conținutul educației în societatea postmodernă constituie o resursă strategică a dezvoltării umane durabile, într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere istoric, cultural, social-economic etc. Reforma educațională, având la bază abordarea curriculară, implică transformări radicale inclusiv pe planul educației artistice, aceasta constituind “o premisă indispensabilă a formării unei personalități culte, cu înalte aspirații morale și spirituale” [Concepția Educației muzicale].

Reformele actuale, privind sistemele educaționale din toate țările, denotă o articulare a diferitelor niveluri și tipuri ale educației, precum și o realizare continuă a acesteia în timp și spațiu, încercând să transforme punctele terminale ale învățământului în deschideri spre învățarea continuă, spre autoeducație.

Psihologul român M.Ștefan susține: „Toată educația decurge din experiența situațiilor sociale ale copilului”[6, p.63], mediul educațional reprezintă ansamblul condițiilor în care se desfășoară acțiunea educațională. În teoria dezvoltării funcțiilor psihice, marele pedagog rus L.Vîgotskii remarcă: „... orice funcție în dezvoltarea culturii copilului își manifestă o dublă aparență, inițial – pe plan social, mai apoi – pe plan psihologic; la început –în societate, ca factor interpsihologic, mai târziu – în interiorul copilului, ca o categorie intrapsihologică”[5, p.127].

În domeniul pedagogiei, această configurație a factorilor prezenți în desfășurarea unui act educativ constituie *mediul educațional (educativ, pedagogic)*. Conceptul a fost definit de către cercetătorul român D.Todoran, ca un „complex structural și funcțional de forțe („subiective” și „obiective”) care determină creșterea și dezvoltarea spirituală a omului” [8, p.112].

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, iar sfera lui de cuprindere se extinde asupra întregii vieți [5, p.83] .

Valorificarea conceptuală a mediului muzical extrașcolar va favoriza preocuparea domeniului de educație muzicală, în sensul în care acesta va asigura o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții și succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare independentă în corelarea proprie cu mediul muzical, pretutindeni existent.

Conținutul educației are o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, acesta din urmă fiind reprezentat numai prin valorile propuse și organizate de școală. Educația înglobează valori pe care elevii le asimilează prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din afara școlii.

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. Peste tot, însă, 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. 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.

Curriculumul școlar la Educația muzicală reprezintă un document reglator, cu scop de a circumscrie - succesiunea de standarde muzical-educative, a competențelor muzicale, precum și a unor modalități de integrare a acestora în situații cotidiene, spre a căror structurare tinde școala prin ansamblul demersurilor sale educativ-muzicale.

Astfel, *educația muzicală/prin muzică*, ca formă supremă de educație morală, estetică, spirituală etc. se extinde în mod expres, peste ariile școlare, creîndu-se astfel, contextul unei *educații muzicale continue*.

În baza clasificării făcute de UNESCO [1, p.51], educația apare sub trei aspecte fundamentale: educația muzicală *formală*, educația muzicală *nonformală* și educația muzicală *informală*.

**Educația muzicală formală** – constituie o perioadă de *activitate muzicală intensivă*, urmărind, cu preponderență formarea culturii muzicale a elevilor. Acest tip de educație muzicală include totalitatea acțiunilor muzical-educative exercitate în mod conștient și organizat în cadrul instituțiilor școlare proprii unui sistem de învățământ organizat.

Obiectivele și conținutul *educației muzicale formale* sunt prevăzute în documente școlare, eșalonate pe teme general-semestriale, nivel și ani de studii, fapt care facilitează dirijarea conștientă a formării unei culturi muzicale vaste, într-un context metodic organizat (curriculum, ghiduri, manuale, suporturi tehnice, strategii specifice educației muzicale etc.), în concordanță cu cerințele idealului educației muzicale în școală.

*Educația muzicală formală* este un proces care se limitează în exclusivitate la anii de școală și care nu reprezintă mai mult decât o introducere în sfera culturii muzicale și o pregătire inițială pentru o educație muzicală, care se va extinde de-a lungul întregii vieți.

**Educația muzicală nonformală** – desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată, dar la fel cu efecte formative. După cum rezultă din analiza conținuturilor, modalităților și formelor de organizare (*forme active* – corul general al școlii, orchestra de instrumente muzicale pentru copii etc., *forme pasive* - întâlniri muzicale cu interpreți și compozitori, excursii muzicale etc.), raportul dintre educația muzicală *nonformală* și cea *formală* se definește drept *raport de complementaritate*.

*Educația muzicală nonformală* presupune totalitatea acțiunilor muzical-educative extrașcolare, care se desfășoară în condiții special organizate. Menirea lor este de a completa și

întregi educația muzicală formală prin forme special instituite pentru îmbogățirea nivelului de cultură muzicală, pentru exersarea și valorificarea diferitor disponibilități și competențe muzicale individuale.

Principalele instituții în care se realizează acest tip de educație muzicală sunt casele de cultură, teatrele, cluburile, căminele culturale, fonotecile publice etc.

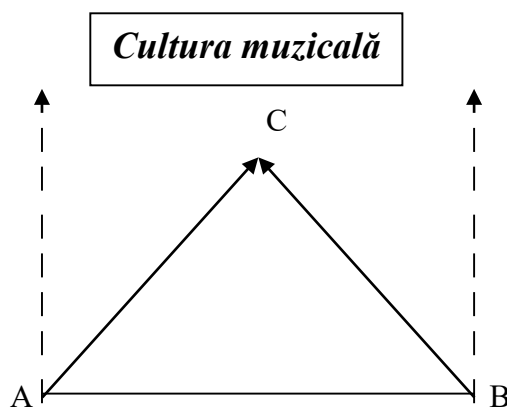
Prin natura și specificul ei, educația muzicală nonformală atestă însușiri proprii, printre care sunt marea varietate a formelor și conținuturilor muzicale, diferențierea activităților muzicale, formele de organizare etc. Este vorba de satisfacerea educației muzicale în condiții mai bune și mai variate, prin aceleași influențe formative, însă, din perspectiva pluri- și interdisciplinarității, avându-se în vedere interferența disciplinelor din domeniul artistic.

Ținem să menționăm că, atât **educația muzicală formală**, cât și cea **nonformală** constituie forme ale **activității sistematice (școlare)**, care se desfășoară într-un mod planificat, organizat, fiind dirijate de personal specializat în domeniul dat.

Alături de cele două forme ale educației muzicale școlare, se solicită și cea de-a treia – **educația muzicală informală**. Această formă, comparativ cu primele două – formală și nonformală - este mai puțin avantajoasă. Acest lucru are loc din cauza deosebirii ei (în sens de calitate). Între muzica din clasă și cea din afara ei, dintre mediul muzical creat în contextul lecției de *Educație Muzicală* și cel din afara ei, sunt aproape contradictorii.

Acești factori constituie un motiv pentru care *educația muzicală informală* nu poate constitui substanța și temeiul fundamental al educației muzicale, fără a ignora, însă, valoarea conținutului ei, precum și extinderea peste limitele educației formale, atestată de prezența pe parcursul întregii vieți. Altel zis, *educația muzicală informală* exprimă *caracterul spontan și neîntrerupt* al educației, adică complet liber de orice formalizare. Aceasta reprezintă experiențele muzicale autonome ale persoanei, experiențe dobândite într-o manieră întâmplătoare. Educația informală exprimă mediul vital și ambianța socială în care se află individul. În această ipostază el achiziționează informații, interiorizează modele de conduită morală, adoptă atitudini, reacționează la diferite solicitări, își îmbogățește orizontul spiritual.

Cultura muzicală a elevului va fi definită doar de o corelație strânsă a mediului muzical școlar cu cel extrașcolar, nivelul ei fiind direct proporțional cu calitatea integrității și realizarea într-un spirit continuu al acestor două sectoare (*Figura 1*):



*Figura 1. Convergența (C)*

*activității muzicale școlare (A) – activității muzicale extrașcolare (B)*

Urmărind specificul celor două tipuri de activități, concluzionăm:

- atât activitățile școlare, cât și cele extrașcolare sunt orientate spre dezvoltarea armonioasă a personalității;
- activitățile școlare acordă prioritate celor extrașcolare, deoarece inițierea personalității în mediul social este benevolă și tendința ei de autodesăvârșire se exprimă mult mai eficient.

Astfel, scopul educației muzicale prevede o pregătire muzicală *de moment și de perspectivă a subiecților*, raportarea educației muzicale la contextul în care se desfășoară, constituind condiția ei

de bază. *Activitatea muzicală* și *contextul muzical* sunt două laturi inseparabile. Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale și invers, cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale va depăși limitele școlii, confirmând necesitatea fundamentării contextului muzical-cultural.

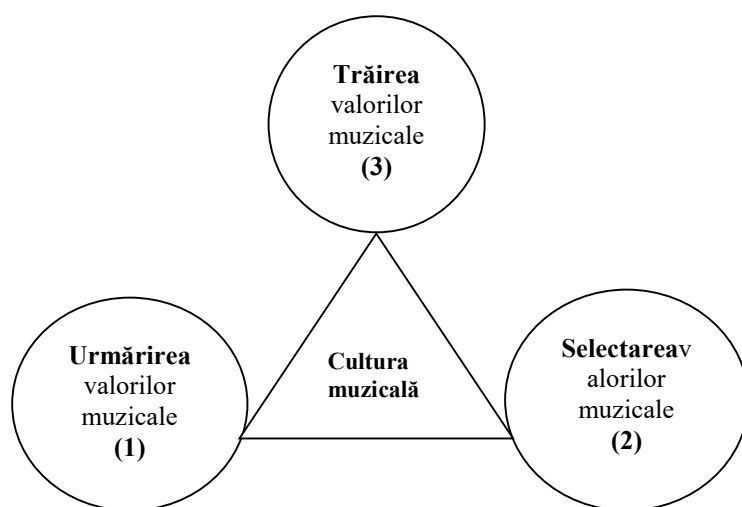
**Contextul muzical extrașcolar** evidențiază existența a trei dimensiuni ale activităților muzicale independente ale elevilor:

- decontextualizarea și adaptarea experienței muzicale la condițiile extrașcolare;
- sporirea complexității activităților muzicale independente în scopul aplicării diversificate a competențelor muzicale;
- estimarea propriilor performanțe și/sau dificultăți în cunoașterea muzicală independentă.

Forma de bază a lucrului instructiv-educativ curricular o constituie *lecția de Educație Muzicală*. Timpul alocat acestei activități educaționale este, însă, limitat, constituind un raport de 1:23 din cele 24 de ore ale zilei. În afară de aceasta, intervalul care desparte lecțiile de Educație muzicală, nu permite întotdeauna păstrarea firului de continuitate între ele. Dacă întreprindem o analiză comparativă, extinderea muzicii studiate la lecția de Educație muzicală și a muzicii coexistente în afara ei, vom constata că a doua este mult mai amplă și mai variată, ambele venind uneori în acord, alte ori în dezacord sau chiar în contradicție.

În domeniul Educației Muzicale problema majoră o constituie – efectele și consecințele mediului muzical în care trăiesc elevii, problemă care poate fi atenuată numai dacă lecția a lăsat în sufletul copilului impresii de neuitat, urme ce nu pot fi ușor șterse. Lecția de *Educație Muzicală* reprezintă focarul central de creare a stimulenților respectivi. Or, în afara pereților școlii, elevii plonjează într-o dimensiune muzicală controversată pe care sunt nevoiți să o cunoască independent, fără îndrumător, consumând în cea mai mare parte o muzică de proastă calitate, o muzică ce influențează într-un mod inadecvat conștiința și gustul muzical.

Educația muzicală constă 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*.



*Figura 2. Etapele manifestării culturii muzicale*

Ascultând muzica ce-l înconjoară zilnic, copilul va “căuta” să descopere, în mod individual, ceea ce s-a discutat la lecție. Or, aici, în cadrul lecției, copiii vor evidenția corelația strânsă, organică a muzicii studiate cu viața. Aceasta presupune muncă, exercițiul zilnic, o evoluție

echivalentă cu aceea care îi formează pe muzicieni. Prin muzica prezentă în afara lecției de *Educație Muzicală*, la orice vârstă, în orice circumstanțe elevii vor simți emoții, multe sensuri noi ale valorilor vieții, precum și a propriilor valori.

Lecția de Educație muzicală trebuie să se deschidă spre conținuturile muzicale susceptibile de a fi asimilate de către elevi și în afara ei, educând la elevi competențe și criterii clare de urmărire, selectare și trăire a valorilor muzicale extrașcolare (*Figura 2*).

Trăirea independentă, individuală a muzicii din afara lecțiilor de *Educație Muzicală*, care întrește, completează și dezvoltă cultura muzicală generală, este menită să construiască o atitudine nouă elevului, pentru care relația cu muzica nu va mai fi una întâmplătoare, ci va atinge statutul practicilor indispensabile culturii spirituale a elevului.

Amplificarea autonomiei elevului în mediul “sonor” din afara lecției, se exprimă prin creșterea independenței sale în perceperea muzicii. A-i învăța pe elevi să descifreze mesajul sonor al universului înseamnă deci a le forma cunoștințe, priceperi, deprinderi și tehnici de percepere și creativitate muzicală (=capacități), asociate cu  *motive intrinseci – de necesitate și existență prin muzică*.

În acest sens, Filimon Turcu menționează că „necesitățile provoacă diverse stări afective ale omului și numai în rezultatul activităților respective (ca proces educațional) ele pot fi percepute ca – necesități” [2, p.126], iar V.S.Merlin, remarcă: „necesitatea – obține caracter motivațional numai dacă ea este concepută ca un provocator spre *acțiune*” [2, p.82].

Din literatura de specialitate, aflăm o listă de nume notorii, care determină orientarea, inițierea și reglarea *activităților muzicale* ca un sistem de motive, ce interacționează și conlucrează, manifestându-se în tendințe, interese, scopuri etc. (I.Gagim, G.Bălan, A.Motora-Ionescu, V.Vasile etc.).

Astfel, în lucrările sale Emil Stan reflectă percepția subiectiv-personală a realității obiectiv-înconjurătoare, generând un anumit sens imagini personale. Reiese că: „Sensul, atitudinea, poziția iau naștere nu din nemijlocit conținutul/aparența, ci din relația dintre motivația acțiunii și rezultatul direct al ei... Scopul motivațiilor, necesităților, conștientizării,... calitățile specifice ale umanității se formează pe parcursul întregii vieți” [11, p.35].

Problema motivației, în domeniul pedagogiei muzicale, a fost tratată pentru prima dată de către pedagogul D.B.Percic, spre sfârșitul anilor '60 [5, p.128]. El valorifica indispensabilitatea necesităților psihologice în realizarea diferitor activități muzicale, precum și importanța fenomenului muzical ca factor de prima linie în formarea/dezvoltarea unei culturi spirituale ascensive. La rândul ei – *necesitatea*, care se manifestă ca *motiv* al unui contact permanent cu muzica, solicită diverse forme și mijloace de satisfacție psiho-spirituală prin muzică, sub formă de audiții muzicale, concerte, întâlniri cu interpreți preferați, participări în organizarea a diverse manifestări muzicale etc. Activitatea muzicală extrașcolară a elevului este una de asimilare a valorilor culturale muzicale, pe care școala le consideră eficiente în pregătirea omului cu o înaltă cultură estetică. Finalitatea acestor eforturi se leagă de asigurarea echilibrului funcțional ale acestor două perioade. Experiența muzicală a elevului, realizând structurile motivaționale ca unități ale personalității, subordonează procesul de selecție și integrare a valorilor muzicale existente. Procesul de echilibrare și adaptare a elevului la influențele muzical-culturale externe va deveni treptat o funcție/necesitate a acestor stări motivaționale.

Principiile care fundamentează procesul de dirijare educațională prin prisma motivațiilor muzical-artistice la elevi sunt:

- a) conștientizarea mediului muzical, în care elevul trăiește/va trăi;
- b) desfășurarea activităților muzicale de bază în cadrul școlii;
- c) atingerea valorilor și standardelor culturii muzicale în perioada școlarizării.

Consecințele aplicării acestor principii (în analiza percepției de către elevi a mediului muzical), sunt decisive în sens de valoare metodologică. Motivația activității muzicale extrașcolare transformă elevul dintr-un simplu receptor/consumator al influențelor muzicale externe, în subiect activ și selectiv, cu un determinism intern propriu în alegerea și declanșarea atitudinilor muzicale

adecvate. Posedând o structură motivațională proprie, elevul va stabili o *dublă relație* față de mediul muzical înconjurător: una, *de independență*, constând în capacitatea lui de a reacționa/de a recepta doar muzica de cea mai înaltă calitate, educativă prin sine și alta, *de dependență*, constând în satisfacerea stărilor de necesitate psiho-spirituală pentru fenomenul muzical.

Profesorul de educație muzicală constituie în acest context figura principală care va urmări dinamica progresivă în formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevului și va monitoriza în această direcție desfășurarea educației muzicale în condițiile extrașcolare, precum și pregătirea elevului pentru o ulterioară educație muzicală continuă.

### Bibliografie

1. Chiș V. Strategii de predare și învățare. București: Ed. Științifică, 1992. 262 p.
2. Cosmovici A. Învățarea școlară. În cartea: Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994. p.121 – 156.
3. Curriculum școlar. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 474 p.
4. Dave R. Fundamentele educației permanente. București: Humanitas, 1991. 231 p.
5. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
6. Guțu V. Managementul schimbării în cadrul educațional. Chișinău: C.E.P. USM, 2005. 144 p.
7. Joița E. Pedagogia: știința integrativă a educației. Iași: Polirom, 1999. 189 p.
8. Nicolescu M. Modelul uman și idealul educativ: Antologie de texte. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 124 p.
9. Okon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978. 300 p.
10. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. București, 2001. 216 p.
11. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iași: Timpul, 2004. 128 p.
12. Vasile V. Metodica educației muzicale. București: Ed. Muzicală, 2004. 423 p.

### 5.3. Tehnologia audiției muzicale

Ion GAGIM,  
profesor universitar, doctor habilitat

1. *Audiția de ansamblu a creației* – așa cum ni se prezintă ea ca pentru prima dată, lăsându-ne duși pe valurile ei, fără vreun scop foarte concret.
  2. *Audiția de ansamblu*, dar cu intenția de *a determina anumite structuri* (părți, mișcări, episoade, elemente ale întregului) – în cel mai general mod. (Aici pot avea loc două, trei etc. reaudieri ale creației). Se cere o creștere a intensității ascultării.
  3. *Clarificarea structurii creației*. Are loc „prinderea” și fixarea pe pagină a conturilor arhitecturii ascunse (ordinii arhitectonice) a lucrării. *Notarea* prin litere (mari sau mici, în funcție de dimensiunile lucrării), prin cifre a structurii generale. De exemplu: A, B, C, A sau I, II, III, I.
  4. *Audiția de ansamblu*, determinând și notând pe pagină anumite *substructuri* în cadrul structurilor mari (de ansamblu). De exemplu: A (aa), B (bb<sup>1</sup>), C, A (aa+). (Aici se audiază separat, prin reluări, fragmente, substructuri, motive, părți etc.). Audiere repetată și, de fiecare dată, tot mai concentrată.
  5. Reaudieri repetate în scopul determinării (prin verificări și modificări) și notării *structurilor mici* (aa, bb etc.). Aceste reaudieri pot fi *însoțite de o fredonare* a motivelor, melodiilor, temelor.
- Fredonatul* poate fi: sub formă de murmur (cânt nedeslușit); prin șuvoi de aer; prin fluierat ușor; prin diverse vocale (de exemplu „a”) sau silabe („ta-ta-ta”, „pa-pa-pa” etc.), în funcție de caracterul melodiei. Fredonatul, la fel, poate fi: a) audibil, b) aproape inaudibil, c) inaudibil (mîntal).

6. După notarea pe pagină a structurii lucrării în elementele sale, se aplică *melogestica* („intonarea plastică”/„dansul mâinilor”) conform liniei după care se desfășoară fiecare din motivele, melodiile, teme respective (a, a, b, b<sup>1</sup> etc.). Mâna/mâinile urmează în aer „traectoria” dezvoltării melodiei date (motivului dat). De ce „mâinile” și nu doar „mâna”? Deoarece diferite mâini pot urmări diferite motive (la diferite voci sau instrumente), cu diferită configurație sau diferite elemente ale motivului respectiv – de exemplu, submotivele etc. În unele cazuri, ambele mâini pot „picta” în aer aceeași figură.
7. Fixarea pe pagină a *meloritmiei* – notarea prin figuri grafice a configurației motivelor, melodiilor, momentelor specifice, prin: linii / fragmente de linii ondulatorii, în zigzag, în salturi, întrerupte, curbe, prin spirale, puncte, în urcare, în coborâre, prin săgeți, prin alte semne. Se aplică tot ce e posibil pentru a „prinde” și fixa cât mai adecvat „caracterul” („spiritul”) acestor motive, melodii, a unor momente („evenimente”) caracteristice ale lor: salturi, pauze semnificative, sonorități vădit disonante și revenirea lor la sonoritate consonantă, elemente ritmice specifice, sincope, culminații etc. Lucrul acesta la fel se efectuează în baza mai multor reaudieri. (În lucrările de proporții – simfonii, concerte, sonate, divertismente, cvartete, mese etc. - se parcurge calea de la ansamblul restrâns la ansamblul lărgit). Varianta finală a notării creației pe pagină o putem numi *partitura ascultătorului*.<sup>76</sup>
8. Audierea lucrării în întregime urmărind vizual *meloritmia* efectuată pe hârtie.
9. Audierea lucrării în întregime îmbinând urmărirea vizuală a *meloritmiei* cu *melogestica*.
10. Audierea lucrării în întregime prin *îmbinarea fredonatului cu melogestica*.
11. Audierea lucrării în întregime prin *îmbinarea celor trei elemente: fredonat, melogestică, urmărirea meloritmiei*.
12. Reaudierea multiplă a lucrării până la *memorizarea ei interioară* (la nivel de auz interior).
13. «*Auzirea*» (*reproducerea*) *integrală a lucrării în interior, fără ca ea să răsună în exterior*. (În caz de necesitate, lucrarea se reaudiază până la memorarea ei deplină. Această procedură poate fi însoțită de fredonat sau de melogestică. Și doar rareori, dacă este strict necesar, ea poate fi însoțită de urmărirea meloritmiei).
14. „*Interpretarea*” („*fredonarea*”) *interioară a lucrării, în toată valoarea ei muzicală, ca discurs cu un anumit conținut, ca o narațiune / dramaturgie cu „evenimentele” semantice respective, cu sensul său „filosofic” etc.*
15. *Meditația muzicală*: desfășurarea, pe „fundalul” muzicii care răsună în interior, a trăirii personale a unor stări specifice, provocate de această muzică, cu apariția unor „interogații” și a unor posibile „răspunsuri”, cu apariția unor reflecții, gânduri etc. Muzica provoacă astfel de stări irepetabile (pe care doar muzica poate să le provoace), dar și este însoțitoarea acestor stări, care n-ar putea să apară în afara muzicii date (a „dialogului” cu ea). Pentru aceasta, este necesară o „contopire” interioară totală cu muzica - până la identificarea spirituală cu ea. Muzica dată devine parte a eu-lui interior, a întregii ființe, răsunând, la nivel de „celule”, pe planul întregii conștiințe. „Conținutul” (sensul, mesajul, ideea, „sentimentul” spiritual) poate purta diferit caracter, în funcție de persoana dată, de gradul ei de cultură, de inteligență, de gândire, de sensibilitate etc.
16. *Păstrarea muzicii în inimă, în minte și pe buze. Întreținerea unui dialog lăuntric* cu ea, a unei „conversații” intime neîntrerupte. Acesta ar fi nivelul superior de comunicare cu o creație muzicală.
17. În rezultat, se dezvoltă *un nou auz muzical*. Muzica, în general, *ne apare într-un alt mod, dintr-o altă optică*. Se formează *o nouă înțelegere a muzicii, apare o nouă viziune asupra ei și asupra relației personale* cu ea. La acest nivel muzica ne poate cu adevărat schimba („transfigura”), edificându-ne interiorul conform legilor ei sublime.

<sup>76</sup>Demenționată nu «partitura» în sine conține, până la urmă, *cicăutare* acautare, *efortul* auditiv pe care îl face pentru a o crea.



## CAPITOLUL VI. DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC / MUZICAL

### 6.1. Evoluția didacticii pianisticii moldovenești din perioada interbelică până în prezent

Margarita TETELEA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

Dezvoltarea artei pianistice naționale își are calea sa proprie care constă în procesul de acumulare și formare a conceptelor didactice pianistice și de dirijare a acestui proces. Pe parcursul secolului al XX-lea au fost lansate diverse metode și principii de instruire pianistică, care, luate în ansamblu, au contribuit la constituirea fenomenului de formare a didacticii pianistice moldovenești.

Prima mențiune de existența a unui instrument de tastatură în Republica Moldova ne vine din secolul al XV-lea. Este cunoscut faptul că soția lui Ștefan cel Mare – Maria (sec. XV) și fiica lui Petru Rareș – Ruxandra, (sec. al XVI-lea) cântau la diferite instrumente. Informații despre felul de viață a Moldovei din sec. XVI-XVIII sunt foarte fragmentare și incomplete. Conform amintirilor călătorului francez Le Hardt (4. pag. 4), la începutul secolului al XIX-lea în casele nobleței din Moldova el ar fi auzit de multe ori să se exerseze la pian.

Ca și în Rusia răspândirea artei pianistice în Moldova a fost influențată de diferite asociații ale iubitorilor de muzică ce se întruneau în casele boierimii de pe timpuri. În prima jumătate a secolului al XIX-lea arta interpretativă pianistică atinge un oarecare nivel, ce se demonstrează prin faptul că pianistele autohtone Smaranda Șapte-Sate și Eufrosinia Lătescu debutează cu concerte solo la Iași. Între timp, apar și pianiști, artiști invitați, printre care și Franz Liszt, care a concertat la Iași în anul 1847 (4. pag. 4).

La începutul sec. al XX-lea la Chișinău activau titularii celor mai bune tradiții pianistice rusești. Pe de altă parte, se amplifică legătura cu centrele muzicale din Europa: Viena, Paris, Berlin, Leipzig. Trăsătura distinctivă a acestei perioade a fost faptul că toți elevii care studiau la Conservatorul din Chișinău erau instruiți de către profesori, care au studiat în Rusia, apoi perfecționându-și studiile în Europa, se întorceau în Basarabia și desfășurau o activitate concertistică, metodico-didactică fructuoasă.

O pagină aparte în formarea artei interpretative a didacticii pianistice și strategiilor legate de acest fenomen îi revine lui Vasile Gutor (1864-1947), originar din Chișinău. După studiile de la Conservatorul din St. Petersburg (1886-1890), întorcându-se, organizează la Chișinău, în anul 1893, prima școală de muzică din Basarabia, iar în anul 1900 – cea de-a doua școală de muzică. Corpul profesoral de bază al claselor de pian era constituit din absolvenții Conservatoarelor rusești: violoncelistul V. Gutor, pianiștii N. Bongardt, N. Prokin (Sankt-Petersburg) și A. Goroviț (Moscova) etc. Astfel, instruirea profesională a avut loc conform celor mai bune tradiții ale școlii pianistice rusești.

V. Gutor este cel care implementează un suflu nou în didactica interpretativă moldovenească. Utile și actuale sunt manualele didactice „Primele lecții de cânt”, „Primele lecții de pian”, editate în 1899. Ambele manuale cu caracter didactico-artistic sunt considerate ca un tot întreg. „Primele lecții”, cu un număr de exerciții și crestomații impunătoare, pot fi considerate ca primele metode de pian în Moldova. Materialul teoretic este coordonat în ordine crescătoare după dificultate. Procedeele pianistice interpretative sunt utilizate în baza unui repertoriu artistic variat, este implementată sistemul de exerciții, care va dezvolta atât obiectivele interpretative tehnice, cât și cele artistice. Exercițiile propuse de V. Gutor pentru transpoziție, cât și interpretarea gamelor în diferite variante, activează atenția și auzul elevilor în procesul de lucru. Însuși procesul de instruire se transformă într-un proces creativ, care optează pentru dezvoltarea sensibilității muzicale a interpreților.

O altă personalitate remarcată din domeniul interpretativ-pianistic este Vladimir Rebicov de

numele căruia este legată o creștere semnificativă a vieții muzical-artistice din Chișinău în anii '90 ai sec. al XIX-lea. Compozitorul rus Vladimir Rebicov se perfecționează la Conservatorul din Berlin, în clasa prof. T. Miuller. Este cel care a fondat primul Colegiul muzical din Chișinău și serile muzicale publice, unde se interpretau lucrările compozitorilor ruși: M. Glinca, A. Dargomijski, A. Borodin, M. Musorgski, C. Kiui, A. Rubinstein. La sfârșitul secolului al XIX-lea a avut loc o renaștere a activității concertistice ale muzicienilor locali: evaluau cu concerte solo, în diferite ansambluri.

Datorită acestui fapt crește măiestria interpretativă a pianiștilor. Aceasta a îmbogățit programele de concert, a lărgit repertoriul pianistic, a ridicat nivelul de critică și analiză a procesului interpretativ.

Repertoriul pianistic până în anul 1920 a fost remarcat prin studierea creațiilor compozitorilor ruși și occidentali. În perioada interbelică (1918-1940) în Basarabia s-a evidențiat un grup de pianiști-compozitori, promotorii tradițiilor școlii interpretative rusești:

C. Romanov – cunoscut ca interpret și compozitor, absolvent al Conservatorului din Kiev, clasa profesorului R. Glier; V. Onofrei, V. Seroșinski – promotorii muzicii de valoare vest-europene și a muzicii clasice ruse. Printre pianiștii din această generație îl vom mai menționa pe I. Bazilevskii, absolvent al Conservatorului din Moscova, clasa profesorului Kipp, care cu succes evoluează în concerte solo și ansambluri în anii 1919-1930. Interpretarea pianistului se deosebea printr-o măiestrie deosebită. Avea o scară largă de abordare a problemelor pianistice, demonstra o frazare expresivă profundă. În diversitatea repertoriului său un loc deosebit îl aveau lucrările compozitorilor ruși: S. Rahmaninov, N. Rimski-Korsakov, P. Ceaikovski. I. Bazilevskii acordau o importanță deosebită interpretării lucrărilor compozitorilor contemporani de atunci – A. Skriabin, I. Stravinski, S. Prokofiev, N. Methner, S. Liapunov. Școala moscovită este reprezentată și de A. Smerecinskaia, eleva lui K. Kipp. Reprezentați ai școlii din St-Petersburg au fost Iu. Guz și A. Stadnițkaia – discipolii pianistei M. Barinova; M. Dailis, Z. Boldîri, K. Fainștein – clasa profesorului F. Blumenfeld; L. Volskaia – clasa profesorului V. Drozdov.

Acești pianiști-pedagogi promovau interpretarea lucrărilor scrise de compozitorii occidentali și ruși. Din anumite considerente însă, creațiile autorilor autohtoni din sec. al XIX-lea (F. Rujîchi, C. Miculi, C. Porumbescu, G. Musicescu) n-au prezentat interes pentru activitatea lor de creație.

Compozitorii autohtoni se limitau în domeniul muzicii pentru pian doar la realizarea unor simple prelucrări de melodii populare și a unor miniaturi programate. Preferințele compozitorilor pentru acest gen se explică prin prestigiul pe care îl avea în practica muzicală pianul în această perioadă. Dacă ne referim la creația pianistică a compozitorilor moldoveni din anii '20-'30 ai sec. al XX-lea V. Onofrei, I. Bazilevski, V. Seroșinski, A. Iliășcenko, C. Romanov, C. Zlatov, S. Șapiro, O. Tarasenko, Șt. Neaga, E. Coca putem remarca că această pleiadă a semnat mai multe creații pentru pian, diferite însă ca valoare artistică. Multe creații nu au văzut lumina tiparului, iar partiturile s-au pierdut, ceea ce a influențat negativ asupra procesului de formare a artei și didacticii pianistice. Drept urmare, spre perioada anilor '40 în Moldova încă nu mergea vorba despre existența unui repertoriu didactic național, prioritate având lucrările din literatura pianistică clasică occidentală și rusă.

Generația pianiștilor din anii '30 este mai numeroasă. Activitatea concertistică a pianistei T. Cantarovici-Dumitrescu, absolventa Conservatorului din Berlin, N. Ilinițkaia, absolventa Conservatorului din Vienna, M. Litvin – Conservatorul din Leiptig, N. Iaroșevici – Conservatorul din București, M. Margaritova – absolventa Conservatorului din Paris, clasa profesorului Berjanskii are o mare valoare pentru formarea didacticii pianistice moldovenești.

Centrul de formare a interpretării și didacticii pianistice în Basarabia interbelică a fost Conservatorul. Primul Conservator Unirea a fost înființat în anul 1919. În 1930 se reunește cu Colegiul de Muzică. În 1928 se fondează Conservatorul Național de Muzică și Arte dramatice, care activează după programul Conservatorului din București. În 1936 își începe activitatea Conservatorul Municipal din Chișinău.

Apoi, în anul 1940, odată cu alipirea Basarabiei la URSS în Chișinău se constituie Conservatorul de Stat, care pe parcursul istoriei sale și-a schimbat de mai multe ori denumirea și structura.

Analiza documentelor din arhivele naționale ne permit să constatăm că obiectivul primordial al formării muzicianului la Conservator se considera dezvoltarea creativității artistice: lucrul independent, citirea corectă a textului muzical, dezvoltarea autocriticii interpretative personale, a gândirii muzicale, astfel sporind activitatea interpretativ-artistică a studenților.

O atenție deosebită, în acest context, i se acorda procesului de selectare a repertoriului muzical-interpretativ. Se interpretau piese pentru pian ale compozitorilor clasici (I.S. Bach, I. Haydn, V.A. Mozart, L.v. Beethoven), a compozitorilor romantici (J. Brahms, F. Mendelssohn-Bartholdy, F. Liszt). Deja în acea perioadă se puneau scopul de a implementa în repertoriul pianistic și creații ale compozitorilor contemporani autohtoni. Printre aceștia regăsim creații ale unor compozitori contemporani, care fiind pedagogi-pianiști și dorind să introducă în didactica muzicală creații de dezvoltare tehnică și artistică a elevilor, compuneau piese pentru pian. Aceștia erau pedagogii-pianiști: A. Stadnitskaia, M. Dailis, L. Volskaia.

Școala pianistică română a anilor '30 este marcată de personalitatea Floricăi Musicescu, fiica compozitorului Gavriil Musicescu, absolventa Conservatorului din Leipzig, care, prin activitatea sa didactică, a educat un mare număr de faimoși muzicieni cu renume mondial: E. Eremia, M. Fotino, D. Lipatti, C. Gheorghiu, M. Katz. Florica Musicescu opta pentru obținerea cantabilității, acuratețea în execuția tehnică, educarea simțului ritmic. O atenție deosebită pianista îi acordă artei citirii textului muzical.

Printre alți pianiști români din acea perioadă o evidențiem pe Constanța Erbiceanu, absolventa Conservatorului din Leipzig, clasa profesorului K. Reinecke. Începând cu anul 1929 pianista își desfășoară activitatea didactică la Catedra de Pian a Conservatorului din București. A impus metoda „brațului care conduce”, teoretizată de Rudolf Maria Breithaupt, formată dintr-un grup complex de mișcări, menit să obțină un tip de sonoritate adecvat unor anumite lucrări muzicale și dezvoltarea tehnicii digitale, care presupunea munca asupra independenței și egalității acestora. Este profesoara muzicologilor T. Bălan V. Cheorghiu, S. Șerbescu. Anii '40-'50 sunt marcați de următorii pianiști-profesori, care au evoluat didactica pianistică română: M. Siminel, S. Bobescu, R. Paladi, N. Brînduș.

Un rol central în evoluția muzicii profesioniste din Moldova, în perioada interbelică și în primii ani postbelici, îl are compozitorul, pianistul, dirijorul și profesorul Ștefan Neaga, absolvent al Academiei de Muzică din București. Își continuă studiile la Paris. Pe parcursul întregii sale activități, Ștefan Neaga a abordat diverse genuri: muzica simfonică, de cameră, corală, vocală etc. El a fost primul compozitor basarabean care a promovat genul oratoriului și al cantatei. Miniatura pentru pian este genul preferat în creația compozitorului. Ștefan Neaga a compus unsprezece miniaturi pentru pian, două dintre care au fost redescoperite recent și se păstrează la Biblioteca Academiei Române: Ragtime (danse nouvelle pour piano) și Valse rose (pour piano). Miniaturile pentru pian ale lui Ștefan Neaga au avut o mare influență asupra evoluției didacticii pianistice în Moldova, iar descoperirea miniaturilor scrise la Paris și București oferă posibilitatea de a studia și de a interpreta adecvat creația componistică națională.

Valsurile pentru pian compuse de Constantin Zlatov în anii '20-'30 constituie un interes anumit. O analiză mai detaliată a acestora permite formularea concluziei că în cadrul lor a fost utilizat arsenalul mijloacelor expresive folosite anterior de celebrii compozitori F. Chopin, F. Liszt, J. Strauss, P. Ceaikovski ș.a. Deși Constantin Zlatov a multiplicat anumite elemente ale structurii interioare și exterioare ale genului de vals, lucrările lui reprezintă primele modele de acest gen în Basarabia.

Despre continuitatea și interinfluența a două școli pianistice rusești și europene (română) în evoluția didacticii pianistice moldovenești ne vorbește numele Tatianeii Voițehovski, pianistă și profesoară la instituțiile artistice din Chișinău. Faimoasa pianistă a primit primele lecții de pian de

la mama sa – Antonina Stadnițchi-Andronachevici, care a studiat la Conservatorul din Petersburg cu M. Barinova – pian, și la Academia Regală din București cu F. Musicescu.

Tatiana Vioțehovski și-a făcut studiile la Conservatorul Unirea, perfecționându-și măiestria la Academia Regală din București, clasa profesoarei F. Musicescu. A activat și în calitate de interpretă, având o școală profesional-interpretativă de înaltă calificare. În anii 1960-1970 Tatiana Vioțehovski deține postul de șefa Catedrei Pian a Conservatorului de Stat din Chișinău. Este recunoscută ca unul din cei mai de seamă didacticieni din domeniul interpretării pianistice și pedagogiei pianistice moldovenești. T. Vioțehovski era încântată de interpretare în ansamblu. Partenera permanentă era Eugenia Revzo. În clasa Tatianeii Vioțehovski și-au făcut studiile cca cincizeci de elevi-pianiști printre care: M. Zelțer, M. Șramko, V. Axionov, R. Șeinfeld, L. Stratulat, S. Zak, R. Poleanskaia, K. Kavun. ș.a., care, la rîndul său, au sporit la propășirea artei interpretative pianistice moldovenești. Sub redacția lui T. Vioțehovski și A. Dailis apar primele volume și culegeri republicane, ce cuprindeau lucrări pentru pian ale compozitorilor autohtoni.

Eugenia Revzo, pianistă și pedagog, absolventa conservatorului Unirea, clasa profesoarei D. Goliștein, își continuă studiile la Conservatorul Dj. Verdi din Milan. A concertat în sălile de concert atât în republică, cât și în Rusia, România. Elevii E. Revzo sunt A. Palei, N. Sviridenco, A. Litvac, M. Stîrcea, L. Reaboșapca, A. Teodorovici, G. Teseoglu.

În anul 1961 s-a lansat prima colecție de Piese pentru pian, care includea lucrări ale compozitorilor autohtoni, selectate de profesorul K. Enenko și destinate școlilor de muzică, colegiilor și conservatoarelor. S-au editat primele compoziții pentru pian de autorii moldoveni, care au fost interpretate la concursuri republicane, concerte și incluse în repertoriul pianistic. În această ediție, împreună cu lucrările de compozitori din generația mai în vîrstă: Ș. Neaga, I. Gurov, S. Lobel ș.a., au fost prezentate lucrările pentru pian ale tinerilor autori moldoveni: V. Zagorskii, G. Neaga, Z. Tcaci, S. Lungu, A. Mulear, M. Fishman. Acest material didactic, pentru prima dată, a inclus într-o singură ediție cele mai reușite piese pentru pian. În colecție nu sunt numai creații și genuri în baza folclorului moldovenesc: Basarabca, Joc de Ș. Neaga, Joc moldovenesc și Cîntec de leagăn de I. Gurov, Cîntec de leagăn de Z. Tcaci, Doina de G. Neaga, Hora de S. Lungul, dar și așa gen ca miniatura: Toccata (I. Berov, S. Lobel, G. Neaga), Humoresca A. Mulear, Scherzo S. Shapiro, și Scherțino M. Fishman, Povestire Z. Tcaci, Preludiu Ș. Neaga, Studiu-expromt V. Zagorskii, Preludiu Ș. Neaga și G. Neaga, Capriccio M. Fishman, Rondo, Oleandra, Poemul S. Lobel. În prezent, aceste lucrări se bucură de o popularitate enormă, sunt interpretate atât în școlile de muzică, cât în colegiu și conservator.

Repertoriul pianiștilor profesioniști autohtoni ai anilor '60 s-a îmbogățit și cu piese de concert de virtuozitate: Nuvelă, Burleasca de V. Zagorskii, Capriccio de S. Lungu, Scherzo de E. Lazarev.

La editura „Cartea Moldovenească” în anul 1972 apare ciclul din opere alese ale compozitorilor din Moldova, sub redacția pianistului Vladislav Govorov. Manualul conține o serie de miniaturi pentru pian ale autorilor autohtoni. Așa piese ca Cinci prelucrări din folclor, Codrii, Doină, Joc, Măi, băiete, Fata cu ochii verzi de Z. Tcaci, Doină, Horă, Bătuta, Joc de A. Luxemburg continuă tradițiile și ideile compozitorilor moldoveni din sec. al XIX-lea, lucrările cărora, de asemenea, au fost expuse în acest manual: Hora, Studiu de K. Mikuli, C. Porumbescu-Văleanca, G. Musicescu – Vine știuca de la baltă, Moșulică, Corăbiereasca, Răsai lună, Arde-mă, frige-mă. Analizînd imaginile muzicale propuse pentru studiu pianistic, ajungem la concluzia că la baza lor se află: Doina, Hora, Bătuta, Jocul popular moldovenesc.

Acest repertoriu pianistic autohton este valorificat mai tîrziu și de alți renumiți interpreți. În perioada postbelică la Conservatorul din Chișinău își desfășoară activitatea pedagogii-pianiști, care erau și interpreți virtuoși, formați la Conservatoarele rusești și românești:

Alexandru Socovnin absolvent al Conservatorului din St. Petersburg, care a activat la Conservatorul din Chișinău. Obiectivul major al educației îl vedea în formarea unui muzician care putea reflecta, interpreta, asculta. De numele profesorului Alexandr Socovnin este legată evoluția și dezvoltarea artei pianistice interpretative și didactice din Moldova. Timp de patruzeci de ani a educat muzicieni-profesionali în domeniu, care se consideră fondatori ai școlii pianistice autohtone.

Reprezentantul școlii rusești, clasa profesorului L. Nicolaev, în practica sa didactică și interpretativă, Socovnin se baza pe principiile creative ale profesorului său: noblețea sunetului, impecabilitatea ritmică și stilistică, respectarea ideii propuse de autor. Printre absolvenții lui A. Socovnin sunt: I. Miliutina, A. Bondureanshii, I. Stolear, A. Axionov, I. Levinzon, S. Covalenco, Ț. Rozentali, E. Reșetnicov, V. Govorov etc.

Lia Oxinoit, pianistă și pedagog se formează la Academia regală de Muzică din București, clasa profesoarei A. Cionca, apoi își continuă studiile la Conservatorul de Stat din Chișinău, profesor — A. Socovnin, este și eleva Floricăi Musicescu. Activează în calitate de profesoară de pian la Școala specială de muzică „E.Coca” din Chișinău. Din 1991 – la Liceul „C. Porumbescu” ca șefa Catedrei Pian. Împreună cu mama sa E. Oxinoit, profesoară la Conservator Catedra Pian auxiliar, evolua în duet. Acest parteneriat era apreciat de ascultători datorită bogăției coloristice sonore, corectitudinii în interpretare. În diferite perioade de timp, printre elevii ei s-au evidențiat – A. Gulenco, I. Hatipova, N. Ostașco, L. Jar, R. Levina, A. Beleaev, A. Neaga, M. Izman. Ultimul absolvent al Liei Oxinoit a fost S. Jar, laureat al concursurilor și festivalurilor naționale și internaționale.

Vitalii Secikin a contribuit la evoluția didacticii pianistice din Moldova ca pedagog, ca pianist și ca compozitor. Absolvent al Conservatorului din Harikov la două specialități: pian și compoziție. Muzicianul își performează măiestria pianistică la Conservatorul din Moscova, clasa profesorului I. Zak. La invitația Ministerului Culturii RSSM, în 1984, își începe activitatea pedagogică la Conservatorul „G. Musicescu” din Chișinău ca șef a Catedrei Pian. În practica sa didactică un rol important îl vedea în formarea abilității de a studia independent, care va spori activitatea creativă de mai apoi a studenților săi. Discipolii lui Vitalii Secikin sunt: A. Teodorovici, M. Șramko, A. Socolov, I. Hatipova, care au preluat de la profesorul său cele mai bune calități profesionale.

Ludmila Vaverco, absolventa faimoasei școli de muzică „Stolearskii”, Conservatorului din Odessa, clasa prof. B. Reingbald. La baza didacticii pianistice ale Ludmillei Vaverco stau cunoștințe și deprinderi muzical-interpretative bogate, acumulate pe parcursul vieții muzical-artistice. Metodele și principiile sale pianistice sunt reflectate în lucrările metodice: „Lucrul asupra creației muzicale”, „Lucrul asupra polifoniei în clasa de pian în școala de muzică”, „Rolul dramaturgic a mijloacelor interpretative în Nuvela de V. Zagorskii” etc. În anii 1971, 1975 și 1979 Ludmila Vaverco a selectat și a redactat o serie de piese muzicale, care au văzut lumina tiparului la editurile „Cartea Moldovenească” și „Literatuta artistică”. Culegerile cuprindeau un șir de lucrări ale compozitorilor autohtoni, care realizau cerințele diferitor categorii de vîrstă și diferit nivel de pregătire interpretativă: Jocul, Duet, Toccatina de G. Neaga – lucrări pentru școlile de muzică, Improvizatie de Z. Tcaci – colegii de muzică, Gavotă de A. Stîrcea – lucrare pentru Conservator. Printre absolvenții L. Vaverco, care sunt mai mulți de șaptezeci la număr, sunt: E. Negruța, L. Jar, V. Tarasenco, A. Lopicus, A. Buftac, E. Șpak, I. Gubaidulina, E. Gupalova, O. Maizenberg.

Viktor Levinzon este la fel absolvent a școlii de muzică „Stolearskii” și a Conservatorului din Odessa. Activînd din 1954 la Conservatorul din Chișinău, Viktor Levinzon a educat numeroși pianiști cu renume național și internațional. În calitate de solist-interpret, V. Levinzon a concertat cu un repertoriu foarte variat. A interpretat un șir de sonate de ale lui Beethoven și Prokofiev, Liszt și Brahms, Tablouri dintr-o expoziție de Musorgski, Concertul nr. 2 de Rahmaninov, muzică autohtonă. Foarte bine era primit de public duetul Levinzon-Vaverco. Interpretarea lor era plină de energie emoțională, ce putea electriliza orice sală de concert. Acest duet a fost renăscut aproape peste douăzeci de ani de discipolii maeștrilor: duetul I. Mahovici și A. Lopicus, care este recunoscut departe de hotarele Moldovei. Discipoli ai „metodicii levinzoniene” sunt I. Mahovici, G. Morozova, V. Prostacova, M. Șramco, V. Vais, N. Cvascova, Al. Vardanean, D. Rischin, N. Corețkaia (5. p. 71-73).

Acești muzicieni au contribuit prin activitatea sa interpretativ-artistică, pedagogică și iluministă la constituirea unei școli pianistice autohtone cu trăsături profesional-artistice distinse:

- Instruirea și formarea artistică a unui șir de interpreți-pianiști, activitatea didactică și artistică a cărora au răsunet mondial.

- Valorificarea unui repertoriu pianistic instructiv și concertistic, bazat pe valorile universale și naționale.
- Constituirea unor principii și metode de didactică pianistică, utilizarea și răspândirea cărora în instituțiile de învățământ artistic din Moldova ne permite să declarăm astăzi existența unei școli pianistice de talie mondială.

La valorificarea repertoriului pianistic autohton a contribuit și Zlata Tcaci – compozitor și pedagog. Absolventa conservatorului Unirea din Chișinău, Z. Tcaci este prima doamnă din Moldova care și-a dedicat viața artei componistice profesionale. D-ei colectează un șir de lucrări needitate până în anii '80, atât a profesorului său – A. Gurov, cât și lucrările originale noi ale compozitorilor tineri și de talie din republică: V. Rotaru – La tulpinile de meri, Iliana, I. Macovei – Mărțișorul, Taccatină, Trandafirul, O. Negruți – Cântec de leagăn, T. Tarasenco-Dans, Curcubeul fermecat, A. Luxemburg – Joc vesel, Scherzo, A. Sochireanschi- Căruța cu zurgălăi, Dans liric, V. Masiucov – Poveste, Doi cucoși, Z. Tcaci – Melodie, Oleandra, Țigăneasca G. Ciobanu – Oițele. Aceste lucrări capătă o popularitate destul de mare în practica pedagogică autohtonă.

În anii 1983, 1984 sub redacția muzicologului L. Țurcanu apar culegerile de muzică instrumentală pentru copii: Cântecul frunzei și Pe aripi de melodii. În aceste culegeri întâlnim lucrările următorilor compozitori naționali: V. Vilinciuc, I. Țibulschi, V. Slivinski, E. Doga, E. Sochireanschi.

Anii '90 sunt semnificativi prin apariția noilor edituri în domeniul didacticii pianistice autohtone. Sub redacția lui S. Pojar se publică culegerea Florilegiu folcloric. Culegerea include lucrări pentru pian compuse în baza melodiilor populare. Ea este editată la Chișinău, tipografia Hyperion, în anul 1992. Aranjamentele pentru pian sunt semnate de următorii compozitori: D. Gherșfeld, C. Rusnac, T. Zgureanu, D. Fedov, M. Stîrcea, Z. Tcaci, D. Chițenco.

Grație acestor realizări ale didacticii pianistice autohtone, putem delimita trăsăturile ei mai mult de pe poziții practic-artistice: realizări înalte la diverse concursuri internaționale; organizarea și desfășurarea diverselor concursuri naționale cu valorificarea repertoriului pianistic autohton; realizarea permanentă a numeroaselor recitaluri pentru răspândirea și valorificarea artei pianistice universale și naționale. Dacă ne referim la o literatură metodică-didactică, de unde am putea desprinde niște formulări științifice ale principiilor didactice pianistice, apoi observăm că acest patrimoniu este foarte modest, dar fără preț.

Așadar, putem stabili următoarele direcții ale didacticii și repertoriului pianistic autohton:

- 1) Didactica pianistică și repertoriul pedagogic, bazate pe momente de ordin instructiv-tehnic, cu caracter didactic pronunțat – pentru pianiști începători și tineri;
- 2) Didactica pianistică și repertoriul interpretativ (concertistic, de concurs, de virtuozitate – pentru interpreții profesioniști).

Inaugurarea concursurilor tinerilor interpreți, precum concursul republican (1963), concursul unional-regional (1966), mai târziu (din 1993 până în prezent) – concursul internațional „E. Coca”, concursul republican „G. Enescu” inițiat la Bălți (2006) a stimulat apariția creațiilor muzicale cu nivel de virtuozitate sporit, care au devenit parte componentă a repertoriului autohton pentru pian și, respectiv, pentru creșterea artei interpretative și formarea didacticii pianistice.

Traseul evolutiv al didacticii pianistice, cât și al repertoriului muzical contemporan autohton, urmărit în cercetările E. Kiško, E. Gupalov, V. Tetelea, V. Pojar, I. Stolear, G. Ciaicovschi, I. Hatipova este convențional repartizat în șase etape, care coincid cu cele șase decenii din perioada postbelică: 1) anii '40-50 ai sec. al XX-lea; 2) anii '60; 3) anii '70; 4) anii '80, 5) anii '90, 6) începutul sec. al XXI-lea. Procesul de însușire și abordare a diverselor genuri și dezvoltare a culturii pianistice moldovenești au fost în strânsă interacțiune, începând, mai cu seamă, de la mijlocul secolului al XX-lea. De toți acești autori se constată următoarea tendință pe care o supraconstituim ca una didactico-pianistică: consolidarea și dezvoltarea școlii componistice naționale, care a avut un impact pozitiv asupra îmbunătățirii calității de pregătire a cadrelor pedagogice în instituțiile de învățământ artistic profesional național. Începând cu anii '50 ai secolului trecut, în Moldova se pun temeliile unui sistem de învățământ muzical-artistic cu mai multe trepte:

#### I. Inițială

- Școlile de muzică de șapte ani (Bălți, Soroca, Tiraspol) etc.
- Școala medie de muzică specială „E. Coca” (Chișinău).

#### II. Mediu

- Colegiile de muzică (Chișinău, Bălți)

#### III. Superior

- Conservatorul de Stat Moldovenesc, actualmente AMTAP.

Astfel, în cercetarea noastră putem constata că didactica pianistică în Moldova s-a format sub influența puternică, atât a școlii rusești, cât și a celei europene. Un alt factor important în propășirea artei interpretative pianistice a avut formarea, dezvoltarea și utilizarea repertoriului pianistic autohton. În realizările de perspectivă a didacticii pianistice moldovenești, este recomandabil de a stimula, pe lângă creația pedagogico-artistică a faimoșilor pianiști și creația metodică-didactică, și anume elaborarea unor tratate metodice de Didactică Pianistică.

#### **Bibliografie:**

1. Ciaicovschi, G. Învățământul muzical din Moldova (de la origini până la sfârșitul sec. XX), Chișinău, 2005, 275 pag.
2. Gupalova, E. Sistematizarea repertoriului pianistic autohton contemporan al Republicii Moldova: panoramă generală. În: Anuar științific: Muzica, teatru, arte plastice: Arta muzicală (În baza materialelor conferințelor științifice internaționale și naționale din cadrul proiectului Registrul adnotat al creațiilor muzicale din Republica Moldova) Nr. 1-2 (12-13), red.-șef V. Melnic. Chișinău: Tipogr. «Valinex» SRL, 2011
3. Natipova, I. Creația pentru pian a compozitorilor din RM în procesul de învățământ muzical superior. Autoreferat teza de doctor în studiu artelor, Chișinău, 2009
4. Вопросы теории, истории и методики фортепианного искусства. Кишинев «Штиинца», 1991, 95 стр.
5. Кишка, Е. Развитие фортепианного искусства и педагогики в Молдавии (XIX-40-е г.г.- XX ст.), Музыкальное искусство: Автореферат, Киев, 1990, 18 стр.
6. Пожар, С. К тайнам пианизма. Кишинев «Центральная типография» 1999, 215 стр.
7. Тетеля, В. Становление и развитие музыкального воспитания и образования в Молдове. Диссертация канд. педагогических наук, Киев, 1993г., 162стр.

## **6.2. Творческое наследие Гавриила Музическу в свете подготовки учителей музыки**

Margarita TETELEA,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

В истории Европы XIX век считается важнейшим рубежом в общественно-политическом развитии общества. Французская буржуазная революция (1789), движение декабристов против русского самодержавия, а также другие революционные события в Европе, предшествовали началу новой эпохи, которую историки характеризуют как “эпоху взлёта буржуазии, ... эпоху буржуазно-демократических движений в целом, буржуазно-национальных в частности” (7, 205). Новые веяния охватили и Румынские княжества. Крестьянская война (революция) Тудора Владимиреску ослабили Османское иго и в значительной степени разбудило национальное самосознание народа.

В 1831 году объявлена первая Румынская конституция, которая “была составлена румынами и служила для румын”(8, 206) и обозначила прогресс в общественно-политической жизни страны. Впервые зарождается румынская интеллигенция во главе с такими выдающимися личностями и историками как Н. Бэлческу, М. Когэлничану, Е. Мургу,

писателями Д. Болитиняну, В. Александри, Г.Александреску, педагогами Г. Лазэр, Г. Асаки, И. Хелиаде-Рэдулеску, С. Бэрнуциу, которые выступают организаторами движения за создание национальной румынской культуры.

Пишется первая история Румынии (8, 203), создаётся национальный театр (Г. Асаки в Молдове и И. Хелиаде-Рэдулеяку в Валахии), открываются новые школы различного типа, положившего начало созданию национальной системы светского народного образования.

В первой половине XIX столетия существенно активизируется и музыкальная жизнь Румынии, на которую, так же, как и на другие социальные сферы, оказывает влияние европейская музыкальная культура.

Впервые появляется музыкальный театр, привезенный иностранными импресарио и имеющей “обширный репертуар от античной драмы до водевиля и оперы” (1, 225). Часто концертируют иностранные исполнители – инструменталисты и певцы, даже такие выдающиеся личности как Ференц Лист и Клара Шуман, Иоганнес Брамс и Иоганн Штраус. Кроме того, всё большая часть румынской молодёжи из богатых семей получают образование за рубежом и часто музицируют в культурных салонах. Активизируется литературно-художественная деятельность, что в конечном итоге стимулировало развитие в обществе художественного вкуса, повлияло на развитие интереса к искусству, литературе, музыке. Этому способствовали и развлекательные мероприятия: вечера, балы, на которых звучали модные европейские танцы (полонезы, вальсы, экосезы), а также народные румынские мелодии.

Таким образом, музыкальное образование в Румынии приобретает всё более светский характер, а распространению европейской музыкальной культуры способствуют наиболее талантливые представители румынской молодёжи из богатых домов, получившие образование за границей и учителя – иностранцы, приглашённые в Румынию для проведения частных уроков музыки. Церковное музыкальное образование теряет своё главенствующее положение. Параллельно с ним начинает развиваться в школьном музыкальном образовании европейская, в частности вокальная музыка. В 1821 году видный Ясский ученый-педагог Георгий Асаки, во вновь им созданной Василианской гимназии, - учебном заведении с богатыми культурными традициями, - создаёт музыкальный европейский класс под руководством арфиста Павличека. Он обучает детей вокальной музыке и уже через год “на первом экзамене по вокальной музыке мужской хор выступил с пьесой из оперы “Моисей” Дж. Россини под руководством профессора музыки” (17, 87).

В учебную программу женских школ Молдовы в 1857 году была введена “вокальная музыка по облегчённому французскому методу”(4, 465) который основывался на методике Вильхема – представителя Парижской школы и включал, наряду с ланкастерским методом, преподавание упражнений по сольфеджио. Его содержание раскрывает учебник француза Кокина, по которому учили музыке во времена румынских княжеств.

В это время в Румынии всё большее распространение получает частное музыкальное образование, которое осуществлялось, как правило, педагогами, приглашёнными из-за рубежа. В частном музыкальном образовании существовало два основных направления: домашнее образование и обучение в частных пансионах.

В первом случае известные профессора музыки обучали детей из богатых семей иностранным языкам, литературе, истории, а также танцам, живописи и музыке (инструментальной и вокальной). Например, так обучались дочери правителя Валахии Константина Брынковяну, которые “благодаря искусным учителям из Германии усвоили искусство игры на арфе” (3,73). Спатар Молдовы Григоре Катаржи заключил в 1810 году в Париже контракт с французским профессором Мари Лашапель, которая “обязалась прибыть в Молдову для обучения мадемуазель Катарджи французскому, музыке и рисованию” (3, 74).

Из выдающихся частных профессоров того времени, преподававших в Яссах, можно назвать Елену Таубер (впоследствии жену Георгия Асаки), которую пригласил ворник Михай Стурдза для воспитания детей. Елена Таубер сыграла важную роль в



распространении итальянской, немецкой и французской музыки, постепенно вытеснившей привычные в салонах румынских бояр “гнусавые” восточные песни, введённые до этого в практику. Благодаря своей обширной деятельности в качестве педагога, Е. Таубер, “может считаться основоположником музыкального образования в Румынии”(5). Известным профессором музыки, преподававшим во многих ясских семьях, был Серафим Кауделла, ставший впоследствии ректором, впервые открывшейся в 1860 году, Ясской консерватории.

Успешно осуществляется в Румынии в середине XIX столетия такой вид музыкального образования, как обучение румынской молодёжи в зарубежных странах. Гавриил Музическу – знаменитый композитор, педагог, дирижёр хора, получил образование в Петербургской консерватории. Думитру Кирияк – композитор, дирижёр, педагог обучался в Парижской консерватории. В Париже получили музыкальное образование и будущие профессора Ясской консерватории Теодор Бурада и Эдуард Кауделла, имена которых входят в список выдающихся музыкальных деятелей, чьи педагогические идеи легли в основу создания системы музыкально-педагогического образования в Румынии.

Важным шагом в организации музыкального образования в Румынии середины XIX столетия было создание филармонико-драматической консерватории (1836) в Яссах и филармонического общества в Бухаресте (1833). Целью этих учебных заведений было (из объявления в газете “Албина Ромыняскэ”) влияние “очень полезным образом на развитие музыкальных талантов и создание национального театра”(5). Эти две школы просуществовали недолго, хотя для развития культуры Румынии имели важное значение. Это были первые государственные учебные заведения, дающее специальное и систематическое музыкальное образование талантливой румынской молодёжи, кроме того, они послужили предпосылкой для открытия первых консерваторий в Румынии (в 1860 г. в Яссах и в 1864г. в Бухаресте).

В 1898 году министром образования, видным ученым Спиру Харет была произведена реформа школьного, профессионального и высшего образования, структура и содержание которых были основаны на современных для того времени дидактических принципах, основанных на учениях великих педагогов XIX столетия Песталоцци, Гербарта, Спенсера: принцип воспитывающего обучения; принцип национальности в обучении; принцип связи школы с жизнью. Главной целью реформы Спиру Харета было “поднятие морального и культурного уровня народа”(8,66). В центре его программы по реформе образования была национальная культура. Спиру Харет также впервые предлагает в своей реформе серьёзную психолого-педагогическую подготовку будущего учителя путём создания педагогических семинаров при университетах.

Также для румынского педагогического образования конца XIX – начала XX вв. были характерны следующие особенности:

- широкое обсуждение педагогических проблем в прессе, критика существовавшей официальной системы воспитания и образования;
- борьба передовой румынской интеллигенции за создание национальной системы народного образования, в которой значительное место уделялось профессиональной подготовке будущего учителя.

Выявленные тенденции в педагогическом образовании имеют непосредственное отношение и к музыкальной педагогике, которая во второй половине XIX – начале XX веков получила широкое развитие.

В 1864 году выходит декрет о специальном музыкальном образовании, который предусматривал открытие консерваторий в Яссах и Бухаресте для осуществления таких задач:

1. формирование инструменталистов, певцов и актёров;
2. развитие исполнителей для нужд оркестров и театров страны;
3. распространение музыкальной культуры и развитие музыкального вкуса”(6,32). Открытие консерваторий, дававших среднее специальное образование, способствовало становлению в

Румынии профессиональной музыкальной подготовки учительских кадров, что качественно повышало уровень музыкального воспитания детей и молодёжи.

Развитие содержания школьного музыкального обучения выдвигает новые требования к подготовке педагогических кадров. Этот важный вопрос всё чаще обсуждается в прессе прогрессивными музыкантами и педагогами. Среди первых, кто предпринимает серьёзные шаги для совершенствования музыкально-педагогического образования, следует назвать Спиру Харета, который, стремясь выявить роль музыки как средства художественного воспитания учащихся, настаивает ввести её во все формы народного образования, предлагая при этом открыть при консерваториях педагогические отделения для специальной подготовки будущих учителей музыки. На этих отделениях предполагалось обучение выпускников музыкальных лицеев и “нормальных” (педагогических) школ, получение ими не только специальных знаний в области музыки, но и в области педагогики и психологии. Квалификация выпускников предусматривала подготовку:

- учителей музыки и дирижёров хора для гимназий и лицеев;
- учителей музыки и скрипки для “нормальных” школ;
- учителей духовной музыки в семинариях.

Критикуя “техническую” сторону преподавания музыки, которая наблюдалась во многих школах, Спиру Харет обращает внимание на её эстетико-воспитательную функцию: “в самой большой степени вводить исполнение национальных арий, так как никакая музыкальная композиция не достигнет лучшей воспитательной цели, чем румынская народная музыка” (10,353).

Следует отметить, что учебные планы консерваторий, показывают, что с 1864 по 1905годы выпускники консерваторий ещё не получали должной методической подготовки для дальнейшего преподавания музыки в школах, хотя в учебных планах Ясской консерватории 1906 года и Бухарестской 1907 года указывается, что цель этих учебных заведений состоит в “педагогическом и художественном воспитании студентов средствами музыки и драматического искусства” (18,181).

Как видно из исследуемых источников, бурное развитие школьного музыкального образования и необходимость в квалифицированных педагогических кадрах для его осуществления вызвало большой интерес не только со стороны административных органов, но и со стороны представителей художественной интеллигенции – композиторов, музыкальных критиков, педагогов.

В 1909 году проводится первый съезд учителей музыки, где впервые официально звучит такая важная идея как “значение музыки в школе равно другим предметам, а урок музыки ... должен преподаваться в самой тесной связи с эстетическим восприятием” (11).

Новые тенденции в развитии музыкального образования предусматривали прежде всего полную реориентацию в составлении музыкального репертуара. Г. Музическу и Т. Попович первыми стали сочинять песни для детей, основываясь на румынском фольклоре. Практикуя преподавание пения в школе, они пишут и учебники для школ, которые включали в себя обработки румынских народных песен. Это “Книга детских песен на 1, 2, 3 голоса” Т. Поповича и “Практический курс вокальной музыки для общеобразовательных школ” Г. Музическу.

На основе высказываний и идей композиторов, а также учебников и программ для общеобразовательных и педагогических школ, составленных Г. Музическу и Т. Поповичем, можно проследить зарождение основополагающего принципа музыкального образования в Румынии, получившего своё дальнейшее развитие в деятельности таких выдающихся личностей как композитора и дирижёра Думитру Кирияка и педагога музыканта Джордже Брязула: эстетическое воспитание детей и молодёжи средством народных песен.

Анализ работ по истории Румынской музыкальной культуры, истории развития музыкального образования, а также статьи из газетно-журнальной периодики того времени позволяют сделать вывод, что в конце XIX – начале XX веков были заложены основы

системы музыкально-педагогического образования, которому способствовали следующие события и факты:

- открытие первых консерваторий, положивших начало специальному музыкальному образованию;
- дальнейшее развитие содержания музыкально-педагогической подготовке в “нормальных” (педагогических) школах;
- введение в школьное образование, в результате ряда реформ, предмета “музыка”;
- значительное обогащение содержания музыкального обучения путём развития национальной музыкальной дидактики;
- прогрессивные идеи румынских педагогов и композиторов о целях, задачах и методах музыкального образования и о введении в процесс обучения элементов народной музыки;
- совершенствование системы подготовки музыкально-педагогических кадров в результате реформы, предполагавшей открытие специальных педагогических отделений при консерваториях с целью подготовки учителей музыки.

Все эти прогрессивные начинания получили своё дальнейшее развитие в начале XX-го века в творческой деятельности выдающегося композитора, педагога и дирижёра Гавриила Музическу. Педагогическое наследие Г. Музическу отразило прогрессивные тенденции развития музыкальной культуры той эпохи, явились основополагающими для последующего развития музыкальной дидактики, а потому не утратили актуальности и для современного образования.

Представитель молдавской музыкальной культуры конца XIX - начала XX века Гавриил Музическу, наряду с композиторской деятельностью, значительную часть своего творчества посвятил вопросам организации музыкального образования и воспитания: учитель музыки в Духовной семинарии города Измаила, затем в “нормальной” (педагогической) школе и в женском лицее в Яссах, профессор Ясской консерватории, где впервые создаёт хор, уделяя много времени его развитию.

В 1885 году Г.Музическу выступает на страницах журнала “*Arta*” (“Искусство”) со статьёй “*Naționalism sau cântece populare*” (“Национализм или народные песни”), в которой рассматривает проблему музыкального фольклора в свете требований музыкального воспитания в школе, выявляя художественные ценности народной музыки.

Будучи преподавателем консерватории, Г.Музическу постоянно интересовался постановкой музыкального воспитания и образования в начальных и средних школах. По инициативе и под наблюдением педагога, ученики, окончившие его класс гармонии, преподавали музыку в нескольких школах г. Яссы. Сам Г.Музическу внимательно следил за их педагогической деятельностью, помогая советами и составляя практический курс хоровой музыки, который позже служил многим поколениям в плане “ознакомления с теорией и для практических упражнений” (11).

В связи с проблемой воспитания и образования школьников нужно отметить пособие “*25 cântece pentru 1, 2, 3, 4 și mai multe voci...*” (“25 песен для 1,2,3,4 и больше голосов”). В этот сборник, наряду с обработками народных мелодий, включены крупные хоровые произведения, связанные с торжественными датами в истории румынского народа. Как большой специалист в области хорового искусства, Г.Музическу создаёт “Музыкальную хрестоматию” для 1 – 8 классов с коллекцией хоров. Все эти хоры были весьма популярны и успешно использовались в школьной практике.

Обращаясь к проблемам музыкального образования народа, Г.Музическу выступает в Яссах летом 1884 года на ежегодной конференции учителей музыки, где говорит о необходимости записи церковных гимнов и народных песен с помощью современной нотации и о предоставлении этих материалов в распоряжение педагогов начальных школ для занятия и методического руководства. Насколько глубоко проникли в народные массы его произведения для хора, говорит тот факт, что в первые годы XX столетия песня “*Fiii României*” (“Румынские сыновья”) звучала во всех школах, входила в репертуар лэутаров, а

песня “*Măi, stejari*” (“Дуб”) была одним из немногих доступных школьникам истинно художественных произведений, среди большого количества ненужных в то время песен, заполнявших программы музыкального воспитания и образования.

Много работал Г.Музическу над созданием основ научной классификации и систематизации музыкальных явлений, особенно произведений “натуральных”, то есть созданных безымянными народными творцами. Эти идеи изложены в его докладе “Интегральное видение музыкальной жизни”, прочитанном в 1884 году на ежегодной выставке достижений и в котором Г.Музическу изложил свою концепцию о роли музыки в социальной жизни, о её психологических истоках и о связи музыки с жизнью человека. “Она тесно связана с человеком, сопровождает его повсюду, как в тяжёлые, так и в хорошие времена” (2, 96)

Определенное внимание Г.Музическу уделяет организации системы преподавания музыки в школе. Понимая воспитательную роль музыки, он в письме, адресованном инспекторам министерства образования, критикует отсутствие предмета “музыка” в учебных планах начальных школ. “Во всех цивилизованных странах, особенно в Германии, обучение музыке начинается в первом классе и продолжается до Университета. У нас же, в сельских школах не преподаётся совсем, а в городских – только в средних классах. Распространение музыки в народе диктуется временем. Для достижения этой цели, то есть, распространению музыкальной культуры в народе, самым своевременным было бы обучение музыке – в практическом виде – в начальных сельских и городских школах” (14, 15).

Другой важный момент в музыкальном обучении и воспитании, на который Г.Музическу обращает внимание в своей статье “*Muzica în popor*” (“Народная музыка”) – это создание единого песенного репертуара для детей. В первую очередь он предлагает составить коллекцию народных песен, доступную для восприятия детей. Наряду с мыслями о репертуаре эта статья содержит ряд идей о воспитательной ценности музыки, которые сопровождаются многочисленными историческими музыкальными примерами. “Кто из цивилизованного мира – спрашивает он, - не убедился в том, что музыка является самым необходимым элементом облагораживания человеческого характера? Даже в самые далёкие времена народы, которые прогрессировали в цивилизации, рассматривали обучение музыке как что-то неразрывное с культурой народа. Ликург, законодатель Спарты, в целях формирования сильных граждан предписывал всем гимнастические упражнения, а Солон, правитель Афин, чтобы иметь своих граждан благородными патриотами, ввёл обязательное обучение музыке” (12, 21).

В этих высказываниях Г.Музическу ещё раз подтверждаются идеи о роли музыки как основного фактора формирования личности и её значения в учебно-воспитательном процессе. В этой же статье Г.Музическу излагает ценные мысли по содержанию музыкального воспитания в старших классах школ, гимназий и лицеев. Основным ядром содержания музыкального воспитания должен стать фольклор, народные песни. Он уделял много времени исследованиям в области фольклора. В памятной записке от 30 августа 1890 года, направленной Министерству народного образования, Г.Музическу пишет: “Понимая ценность народных песен, культурное значение этого музыкального жанра, а также положительные результаты, вызванные систематическим распространением этого вида искусства, я решил собрать маленькую коллекцию этих песен, записанных прямо из уст народных исполнителей, а затем гармонизовать в тех тональностях, в которой они исполняются народом. Я начал заниматься этим ещё с 1874 года” (через два года после того, как он стал профессором консерватории) (12, 22).

В памятной записке сформулированы те принципы, которыми руководствуется исследователь музыкального творчества народа, осознаёт возможности и понимает ценность своего искусства. В её тексте поднимаются следующие проблемы: 1) народная песня как фактор общественного и национального воспитания; 2) запись песен из уст народа; 3)

сознание художественной ценности народной песни; 4) её обработка и гармонизация; 5) лады народной музыки.

По предложению румынского писателя и видного общественного деятеля Василия Александри, Румынская Академия в 1883 году проявляет инициативу в деле собирания и публикации музыкального фольклора, учредив за самое полное собрание национальных песен премию в размере 5.000 лей. Соответствующая информация появляется в прессе, однако первым и единственным деятелем культуры, который откликается и обсуждает серьёзно эту проблему, оказывается Г.Музическу. Он публикует в журнале “*Arta*” (“Искусство”) статью, симптоматично озаглавленную “*5.000 lei noi*” (“5.000 новых лей”), где ставит 3 вопроса: “1) какое значение может иметь коллекция народных песен?; 2) могут ли меры, предпринятые академией привести к поставленной цели?; 3) что ещё необходимо предпринять в этом направлении?” (16, 33)

Г. Музическу предлагает проконсультироваться у компетентных музыкантов и выясняет, каким требованиям должно отвечать подобное собрание песен. В те времена господствовало убеждение, будто музыкальный фольклор должен публиковаться в виде мелодий с фортепианным аккомпанементом. Г. Музическу понимает, к каким последствиям это может привести. С одной стороны, он задаёт вопрос, как следует представлять песню – “одноголосно или с аккомпанементом”, а с другой – пытается решить, “оставить ли песни в ладах, в которых они существуют, или подчинить их современному мажору или минору” (16, 34).

Это прямо касается проблемы гармонизации народных мелодий, которая и сегодня горячо обсуждается композиторами и музыковедами. А в качестве практической меры Г.Музическу предлагал запись народной музыки осуществлять постепенно, в течении года или двух, по районам, пока не будет создано представление о молдавском национальном музыкальном фольклоре. Дискуссии продолжались, но никаких практических действий не последовало.

Вот почему в следующем году Г.Музическу снова выступает на страницах журнала “*Arta*” со статьёй под названием “*Naționalism sau cântecele populare*”, (“Национализм или народные песни”), в которой рассматривает проблему музыкального фольклора в свете требований музыкального воспитания в школе. Он вносит новый вклад в выявлении художественной ценности народной музыки, решительно выступая против тех, “которые, желая прослыть знатоками, заходят далеко – так далеко, что без стеснения отрицают все достоинства наших народных песен” (13, 17).

Со свойственным ему темпераментом, Г.Музическу клеймит эту позицию, стремится развеять сомнения в высоких достоинствах народного творчества и заканчивает статью следующим призывом: “Принимая во внимание всё, что нам говорят учёные, музыканты, государственные деятели, патриоты, знающие цену национальной музыке, необходимо чтобы именно они, носители всего молдавского, перешли от слов к делу и начали поддерживать, выявлять и нести народу всё, что создаётся им в области материальной и интеллектуальной, ибо одно дело говорить, а совсем другое - делать” (13, 10).

И он переходит к делу. В этом же номере журнала, открывающемся вышеупомянутой статьёй, публикуются три мелодии на детские тексты: “*Văleanca*”, “*Vine știuca de la baltă*”, “*Moșulică*”, записанные Г.Музическу в фортепианном изложении с выделенной мелодией и скромным аккомпанементом. Публикация открывается прекрасно гравированным названием “*Melodii populare culese și armonizate de G. Muzicescu*” (“Народные мелодии собранные и гармонизированные Г. Музическу”). Каждая мелодия сопровождается указанием места, где она поётся и именем того, кто её напел, например: “Песня исполняется в округе Роман, записана от Никиты, лэутара из села Кырлиджи”. Редакция журнала добавляет, что эти мелодии являются частью коллекции Г.Музическу, “что эти мелодии подлинные, именно такими их услышал тот, кто записал, добавив только гармонизацию или аранжировку аккомпанемента” (13, 21). Так впервые в истории музыкальной педагогики Молдовы

появляются подлинно научные и продуманные собрания народных песен, которые основываются на новом подходе к подбору лада и тональностей в гармонизации народной песни.

Эти факты позволяют констатировать, что нововведения Г.Музическу в области гармонизации народных песен явились прогрессивными начинаниями в деле использования фольклора как основного дидактического материала в школьном музыкальном воспитании.

Г.Музическу идёт дальше в изучении народных песен, стремясь найти психологическую основу, на которой они возникли: он объясняет их воспитательную и созидательную роль в жизни народа, написав 3-4 годами позже в предисловии к публикации "*12 melodii populare...*" ("12 народных мелодий") прекрасные слова: "Я никогда не сомневался в красоте, богатстве, магической силе влияния народных песен. Я думаю, настала пора слушать и изучать эти народные мелодии, а не только иностранные" (2, 149). Под иностранными подразумеваются немецкие и французские песни, которыми изобиловали сплошь и рядом тогдашние учебники для школьников, а также пособия и методики для учителей пения и музыки общеобразовательных школ, гимназий и лицеев. Другими словами, Г. Музическу настойчиво доказывает необходимость использования в школьной практике слушания и исполнения народных песен и мелодий Молдовы.

Идеи о воспитательном характере музыки и о введении фольклора в музыкальное воспитание и образование, изложенные в перечисленных работах имели практическое последовательное воплощение в его практических работах и пособиях: "*12 melodii populare...*", "*25 cântece pentru 1, 2, 3, 4 și mai multe voci*", "*Curs practic de muzică vocală*" ("12 народных мелодий...", "25 песен для 1,2,3,4 и больше голосов", "Практический курс для вокальной музыки").

Весь материал учебника рассчитан на использование его в практической работе учителя в плане развития у детей точного интонирования. Г. Музическу последовательно излагает материал по темам с соответствующими примерами и пояснениями. Содержание учебника показывает, что его автор был образованным педагогом-музыкантом, обобщившим практику своей работы в школе и деятельности своих учеников в начальных школах. Вместе с тем он использует труды других авторов в этой области. В указанной библиографии, по составлению этого пособия, находим 16 работ по теории музыки французских, немецких и русских авторов. Всё это придало учебнику теоретическую ценность и практическую перспективу. Г. Музическу достиг поставленной цели – дать конкретный материал для учителей пения, а также раскрыть эффективные методы обучения детей по нотам. Эта работа была удостоена медали на Всемирной выставке в Париже в 1889 году.

Большое место в педагогическом наследии Г. Музическу принадлежит проблеме создания музыкального репертуара, в которой нами выделены 3 направления:

- фольклор как материал первостепенной важности в учебной практике;
- церковная музыка как неотъемлемая часть духовной культуры;
- обработка и запись народных песен и церковных гимнов для школьных хоров.

С первых шагов своей деятельности в качестве педагога Г. Музическу подчёркивал необходимость использования на уроках музыки понятного и доступного для учащихся материала. Им стали народные песни, которые по его глубокому убеждению, были близки школьникам по той простой причине, что они, с одной стороны являлись продуктом музыкально-поэтического творчества народа, а с другой – отражением жизни с её повседневными заботами и печалью, радостями и надеждами, а церковные гимны – как неотъемлемая часть духовной жизни народа. Кроме того, в его педагогической работе они выполняли двойную функцию: практическое усвоение теоретических положений по нотной музыкальной грамоте и воспитание эстетического вкуса учащихся. Все эти положения мы находим в его реферате "*Cântecele bisericesti și muzica*" ("Церковные песни и музыка").

Проблемы углублённого изучения церковной музыки всегда волновали Г. Музическу, поэтому одним из первых в Румынии он обращается к записи церковной музыки и народных

песен с помощью современной нотации, для более доступного изложения. Переложение церковного песнопения на западную нотацию (линейное нотное письмо) имело много возражений со стороны Святого Синода, который не допускал возможности транскрипции по причине того, что неизменная передача церковных мелодий линейным нотным письмом невозможна, так как в церковной музыке существуют некоторые знаки, которые не находят соответствия в западной нотации.

С целью доказать свою правоту, Музическу печатает на страницах журнала “*Arta*” ряд статей под общим названием *Studiul corurilor bisericești* (*Изучение школьных хоров*), в которых наряду со значением исполнения церковных гимнов в школе автор доказывает необходимость линейного нотного письма для более быстрого освоения церковной музыки. Впоследствии линейная запись церковной музыки позволила композитору создать школьный репертуар, включающий в себя церковные гимны.

Изучение его пособия “*Imnurile sfintei liturghii*” (“Гимны святой литургии”), состоящего из обработок церковных гимнов, выявило малоизученный факт творчества Г. Музическу – придание церковным гимнам интонаций аутентичного фольклора. Таким образом, можно утверждать, что он был первым композитором и педагогом, соединившим фольклор и религиозную музыку и использовавшим это взаимопроникновение в дидактических целях в школьном музыкальном воспитании.

Среди педагогических идей Г. Музическу важное место принадлежит эстетическому воспитанию школьников средствами хорового искусства. С именем Г. Музическу связан расцвет хорового искусства в молдавской и румынской музыкальной культуре. Его концепция о роли хоровой музыки начала формироваться ещё во время учёбы в Придворной певческой капелле Петербурга, имеющей в то время богатые хоровые традиции.

В дальнейшем, всю свою жизнь он был связан с хором, с которого началась его творческая музыкальная деятельность. Он занимается организацией хора, чтобы тот, в соответствии с его концепцией, стал современным и совершенным музыкальным инструментом. И о том, сколь фундаментальными и интересными исследованиями занят Г. Музическу, какой музыкальной и исторической информацией он владеет, какие проблемы его волнуют, можно судить по ряду его статей, опубликованных в 1883 и 1884 годах в Яском журнале “*Arta*” (“Искусство”).

Идея хорового коллектива, существовавшая в музыкальной жизни Молдовы и Румынии в таких скромных масштабах, со времени появления там Г. Музическу радикально изменилась. Его убеждения и его деятельность значительно расширили сферу содержания, прояснили и уточнили взаимоотношения хорового коллектива.

Рассматривая пение как естественную потребность детей Г. Музическу в своём пособии “*Repertoriul școlar*” (“*Школьный репертуар*”) посвящает этому вопросу небольшое введение, в котором сообщаются общие сведения о пении, о диапазоне хоровых голосов, регистрах голоса певца, требования к певцу. Именно хоровое пение, по мнению Г. Музическу, должно быть основным средством музыкально-эстетического воспитания детей. В пособии умело подобраны 2-х, 3-х, 4-х голосные произведения на народной основе с учётом диапазона детского голоса.

В своих статьях и заметках, наряду с важными вопросами школьного музыкального воспитания и образования, Музическу затрагивает и проблемы подготовки будущих учителей. Много ценных указаний по вопросам преподавания музыки в школе он даёт своим студентам, которые занимались педагогической деятельностью во время учёбы в консерватории, а также учителям музыки, своим бывшим ученикам – выпускникам. Отвечая на их вопросы, давая практические советы, Г. Музическу помогал им в составлении репертуара. Его контакты с учителями не остались без практических результатов. Уже через короткое время журнал “*Arta*” (“Искусство”) сообщает: “Учителя из округа Ясс и Васлуй созданы в Яссы для участия в ежегодных конференциях. На одной из этих конференций Г.Музическу обсуждал с учителями музыкальные вопросы, о национальных песнях и

понимая их роль, учителя собравшиеся там, решили определённое время на каждой конференции уделять этим важным вопросам”(12, 34).

Обращая серьёзное внимание на качество преподавания музыки в школе, и определяя основные направления в содержании музыкального воспитания, а также остро выявляя аспекты подготовки будущего учителя музыки Гавриил Музическу впервые поднимает на качественно новый уровень музыкальное воспитание и образование детей в школе.

Также в музыкально-педагогическом творчестве Гавриила Музическу начала прослеживается новизна и прогрессивность множества идей и взглядов, которые состоят:

- в выявлении воспитательных функций народной музыки;
- во введении народной музыки как основного дидактического материала в школьное музыкальное воспитание;
- в определении и развитии хоровой музыки в музыкальном воспитании;
- в новаторской попытке подхода к гармонизации народной музыки на основе старинных ладов;
- во введении нового обозначения и записи современной нотацией церковной музыки для более доступного её изучения и исполнения.

Эти выводы позволяют констатировать, что все начинания Гавриила Музическу были новаторскими и носили прогрессивный характер, став, впоследствии ведущими в национальной системе музыкального воспитания и образования Румынии и Молдовы.

### **Библиография**

1. Breazul G. Educația muzicală în școala primară, În: Revista de pedagogie, caietul nr.2, 1938
2. Breazul, G. Educația și Estetica. București, 1947.
3. Breazul G. Pagini din istoria muzicii românești. Vol. I, Editura Muzicală, București, 1966. – 594 p.).
4. Breazul G. Patrium Carmen. Contribuții la studiul muzicii românești. Craiova, Editura Scrisului Românesc, 1941. – 583 p.
5. Burada T. Elena Asachi. Biografie. “Convorbiri literare”, Iași, nr.6, 1887
6. Cozmei M. 125 de ani al învățământului muzical Românesc. – Iași, 1990. – 231 p.
7. Cronica Ghiuleștilor. Istoria Moldovei între anii 1695-1754. – București, 1965. – 808 p.
8. Haret S. Aplicarea legii asupra învățământului secundar și superior. – București, Gobl, 1899. – 126 p.
9. Kogălniceanu M. Cronicele românești. – București, 1872. – 203 p.
10. Muzica românească de azi. – Cartea Sindicatului Artiștilor Instrumentiști din România, redactor P. Niculescu, București, 1939. – 438 p.
11. Muzicesu, G. Curs practic de muzică vocală. Iași: Literatura Nouă, 1912.
12. Muzicesu, G. Deșteaptă-te, române. În: “Arta”. 1884, nr. 23-34.
13. Muzicesu, G. Naționalism sau cântecele populare. În: “Arta”. 1885, nr. 7.
14. Muzicesu, G. Relativ la cântecele naționale În: “Arta”. 1885, nr. 9-10.
15. Muzicesu, G. Separațiunea patrimoniilor. Teză de licență. Iași, 1893.
16. Muzicesu, G. 5.000 lei noi. În: “Arta”. 1884, nr. 11.
17. Poslușnicu M. Istoria muzicii la români. – București, Cartea Românească, 1928. -189 p.
18. Wahmann E. Noțiuni generale de muzică. – București, 1878. – 213 p.



## CAPITOLUL VII. PROBLEME ALE ZILEI DE AZI A EDUCAȚIEI ARTISTICE / MUZICALE

### 7.1. Probleme ale educației muzicale în realitatea de azi

Ion GAGIM,  
profesor universitar, doctor habilitat

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

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

Vorbind de ”modul de gândire”, mă refer – ca abordare conceptuală - la gândirea integrală, deplină, la gândirea care se produce pe întreg creierul nostru, care cuprinde ambele lui emisfere. Și care-i degradarea de care doresc să vorbesc și care constituie punctul vulnerabil al degradării generale a omului? Este *degradarea emisferei drepte* a creierului nostru. Iar în emisfera dreaptă, după cum se știe, se află ”reședința” emoțiilor-sentimentelor, empatiei, dragostei-iubirii, credinței, trăirii sacrului, frumosului, artei, poeziei, muzicii, înțelepciunii. Aici e omul în plinătatea ființei sale. Emisfera dreaptă ne dă gândirea sincretică, sintetică, unitară, multiaspectuală, polisemantică, ea vede lucrurile în totalitatea sa, prinde sensuri supreme și mesaje profunde. Emisfera dreaptă contribuie în mod determinant la formarea ”gândirii holistice”, fără de care nu este posibilă înțelegerea fenomenelor complexe ale vieții de azi.

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

Conform noii paradigme științifice, psihicul nu este „mecanism”, „aparat”, „schemă”, „structură” (viziune carteziană), dar este „organism”, „sistem viu”, „fenomen în mișcare”; el nu este „fapt”, dar este „act” („proces-eveniment”), nu este „moment”, „concluzie”, dar este „mișcare-devenire” (Heidegger, Bergson, Ey ș.a.). Procesele psihice sunt „ca melodia”, constată M. Merleau-

Ponty. În legătură cu necesitatea conștientizării noilor fenomene, s-a născut un *interes sporit pentru studiul emisferei cerebrale drepte* cu caracteristicile sale specifice, necesare înțelegerii acestor fenomene.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Am căutat "cultura, arta, frumosul" și la domeniul *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii*, căci dacă lipsește la compartimentul "emoțional", am presupus că o găsim aici, or arta la fel este cunoaștere. Mai mult ca atât - ea este cunoaștere de sine, aceasta fiind forma supremă de cunoaștere. Dar n-am găsit această dimensiune nici aici. Însă întâlnim: "identificarea relației logice cauză efect, secvențialitate"; "înțelegerea lumii înconjurătoare"; "identificarea multiplelor soluții la situații, probleme, povocări"; "recunoașterea și utilizarea conceptelor elementare matematice"; "manifestarea abilităților de înțelegere/cunoaștere a lumii în baza învățării experiențiale". Lucruri necesare, desigur, dar care formează iarăși gândirea stângă.

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

La fel este înțeleasă eronat noțiunea de "holism". Ce se are în vedere prin "holism" în documentul respectiv? Reieșind din text, presupunem că prin această noțiune se înțelege îmbinarea sau suma mai multor discipline adunate într-un singur demers educațional. Dar "holism" nu înseamnă "sumă" sau "îmbinare mecanică" de elemente. "Holistic" înseamnă că întregul este *mai mult* decât suma părților lui, iar acest "mai mult" este o *nouă calitate*, care lipsește în cazul fiecărui element luat în parte. (Părintelui holismului modern, Jan Smuts, îi aparține teza în cauză, dar și fraza sacramentală că forma superioară a integrității organice este personalitatea umană). Acest lucru îl asigură, la fel, abordarea trans disciplinară, anunțată de epistemologia modernă ca actuală și nespuse de necesară pentru a ieși din "hățișul" pluridisciplinarismului excesiv în care s-a "încălit" omenirea. De aceea și se cere de a se trece astăzi de la interdisciplinaritate la transdisciplinaritate, or prima, după cum arată viața, nu rezolvă problemele. Dar "transdisciplinaritate" nu înseamnă "adunătură" mecanică de discipline (gen "curriculum integrat"). Și care este această "nouă calitate" pe care trebuie s-o obținem în rezultatul unei abordări educaționale a copilului? Este formarea unei conștiințe integre, depline, pe ambele emisfere. (Vorba populară "hop pe-o parte" nu s-ar referi, oare, la faptul că persoana respectivă gândește "deplasat", doar cu o "jumătate de minte"? Dar expresia "mintea moldovanului cea de pe urmă" nu ar ține, oare, de aceeași problemă? După cum

vedem, avem noi ce avem cu ”minte”). Care sunt aspectele acestei gândiri (formări) holistice care urmează a fi dezvoltate la copii? Documentul în cauză nu le formulează.

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

O integrare de discipline din aceeași arie curriculară este posibilă, desigur, dar ea trebuie argumentată sub aspect educațional, dar nu să se producă formal. Ea trebuie să se fondeze pe (1) *unconcept metodologic care ar conține obiective educaționale inter- și trans disciplinare* și (2) care ar indica *la calitățile pe care urmează să le aproprieze (interiorizeze) ființa copilului la nivel de personalitate*, (3) *aceste calități fiind generate anume de acțiunea integratoare (de sinteză) a disciplinelor respective* și, esențial (!), (4) *sunt superioare calităților pe care poate să le cultive elevilor fiecare din disciplinele respective luate în parte*. Or anume aceasta înseamnă abordare holistică și trans disciplinară! Adică, sub aspect de formare a elevului, este logic ca integrarea disciplinelor să fie justificată ”edificator”. Comasarea lor pe motiv ”exterior”, ”formal”, adică din considerente de micșorare a numărului de discipline, a numărului de ore rezervate acestei arii curriculare etc. este deja o altă problemă, extra educațională.

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

Dacă am ajuns la artă (care este ”chintesența spirituală a unei națiuni”, după cum zice Angel Ganivet) și la relația ei cu problema formării omului, atunci nu putem să nu ne referim (ca un exemplu elocvent) la ceea ce se numește ”fenomenul Mozart”, sub aspect psihoterapeutic și mintal. Neurobiologul și fizicianul american Gordon Shaw, împreună cu alți savanți, efectuând cercetări cu privire la acțiunea muzicii asupra creierului, a constatat că muzica lui Mozart pune în acțiune toate secțiunile scoarței cerebrale (inclusiv cele care participă la procesele superioare ale conștiinței), ea mobilizează întregul potențial al creierului nostru. Iar colegul său, M. Bodner, afirmă că în cazul omului care ascultă muzică scoarța cerebrală ”luminează” pe întreaga sa suprafață. Despre relația dintre muzică și gândire, implicit sub aspectul accederii ei la planurile superioare ale conștiinței, se cunoștea încă în antichitate. Acest adevăr stă la baza unui vechi dicton grecesc, care spune: ”Doar înțeleptului îi este rezervată înțelegerea muzicii”. Iar dacă e să ne adresăm istoriei educației, aflăm că în perioada cea mai înfloritoare din Grecia antică, cea a secolului lui Pericle, arta (muzica) stătea la baza educației. Copilul era învățat mai întâi să cânte, să danseze și apoi să scrie și să socotească. Omul care nu avea educație muzicală era considerat neîntregit ca cetățean. Artă, după cum vedem, a stat la ”leagănul” pedagogiei.

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

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

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

După cum se știe, la baza educației copiilor în perioada timpurie întotdeauna a stat fenomenul artistic. Dar la noi se încearcă insistent reducerea substanțială a materiei date din procesul de educație a copiilor. E cunoscută fraza lui Picasso: "Fiecare copil este un artist. Problema este cum să rămână artist și după ce crește". Omorând elementul artistic în copil, "omorâm" copilul însuși.

Circulă un zvon că se preconizează "îngrămădirea" disciplinelor și la nivel de școală din aria curriculară "arte" într-o singură disciplină-"evantai", similar situației din educația preșcolară. Ne dorim, se vede, o creștere și mai mare a copiilor cu probleme psihice. Tăvălugul, după cum vedem, se pregătește să taseze și mai apăsător.

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

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

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

## 7.2. Metodologii privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori

Marina Morari,  
conferențiar universitar, doctor în pedagogie

### Scopul și obiectivele

Prezenta metodologie (MECD) stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare criterială prin descriptori și are **scopul** de a reglementa acțiunile manageriale și didactice asigurând continuitatea procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori la nivelul claselor I-V-a la lecția de educație muzicală

**Obiectivele** MECD sunt următoarele:

- Confirmarea concepției ECD prin noțiunile de bază în contextual continuității în clasele I-V;
- Utilizarea coerentă a produselor școlare, criteriilor și descriptorilor în cadrul strategiilor de evaluare: formelor, metodelor, tehnicilor, instrumentelor de evaluare;
- Optimizarea procesării datelor evaluării în documente școlare și instrumente de monitorizare a performanțelor elevilor;
- Interpretarea rezultatelor obținute în activitatea de evaluare formativă și sumativă;
- Manifestarea culturii evaluative din perspectiva învățământului centrat pe competențe și a tendințelor de modernizarea evaluării.

### Acțiuni manageriale de implementare a ECD în clasaa V-a

**Specialiștii responsabili de învățământul gimnazial din cadrul OLSDÎ:**

1. **Vor informa** managerii instituțiilor de învățământ despre MECD, în primele zile ale publicării prezentului document;
2. **Vor organiza** activități de tip seminare instructive, mese rotunde, consilieri metodice privind implementarea MECD;
3. **Vor asigura** formarea managerilor și a cadrelor didactice din raion/ municipiu în vederea implementării MECD, la nivelul instituțiilor de formare continuă și la nivel local;
4. **vor elabora** planul de monitorizare implementării ECD în învățământul gimnazial;
5. **vor monitoriza** activitățile de pedagogizare și consiliere a părinților privind implementarea ECD.

**Managerii școlari responsabili de învățământul gimnazial (director, director-adjunct, șef comisie metodică):**

1. **vor informa** cadrele didactice din instituții despre MECD, în primele zile ale publicării prezentului document;
2. **vor asigura** formarea tuturor cadrelor didactice care predau disciplinele: educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică, educație fizică, educație civică, dezvoltare personală privind implementarea ECD în clasa a V-a la nivelul instituțiilor de formare continuă și la nivel local;
3. **vor organiza** ședințe, mese rotunde, consilieri metodice privind implementarea MECD;
4. **vor întocmi** planuri de acțiuni pentru formarea cadrelor didactice privind implementarea ECD;
5. **vor elabora** planul de monitorizare a implementării ECD;
6. **vor organiza** activități de pedagogizare și consiliere a părinților privind implementarea ECD.

**Cadrele didactice care predau disciplinele educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică, educație fizică, educație civică, dezvoltare personală la clasa a V-a:**

1. **vor studia** cu atenție MECD și **vor iniția** implementarea la nivelul proiectărilor didactice, în procesarea și interpretarea datelor evaluării, precum și la nivelul demersului didactic propriu-zis;
2. **vor participa** la activități de dezvoltare profesională în cadrul instituțiilor de formare continuă și seminarelor raionale și instituționale, în vederea implementării MECD;
3. **vor informa** părinții, în cadrul ședințelor începând cu 2018-2019, despre MECD și despre dosarul personal al elevului în care se vor sintetiza rezultatele pe parcursul clasei a V-a la disciplinele școlare: educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică, educație fizică,

educație civică, dezvoltare personal.

### Noțiuni de bază ale ECD

În contextul Codului Educației al Republicii Moldova [1], **ECD constituie un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor.**

**Baza metodologică a evaluării criteriale** este *evaluarea pentru învățare*. **Obiectivul principal** rezidă în îmbunătățirea rezultatelor obținute individual sau în grup, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor, prin urmare la o evoluție a dezvoltării personalității elevului. Din acest punct de vedere, MECD susține în continuare ideea că fiecare copil este unic, diferit de ceilalți, valoros. ECD nu urmărește doar constatarea/fixarea stării lucrurilor, dar vine să contribuie la individualizarea traseului de dezvoltare continuă a copilului, prin stabilirea permanentă de sarcini individuale [4].

**Obiectul evaluării** îl constituie rezultatele școlare individuale ale elevului. Spectrul rezultatelor vizate este determinat de curriculumul școlar centrat pe formarea de competențe. De fapt, nu evaluăm competențe, dar „urme” vizibile ale acestora, adică produsele prin care se ajunge la rezultatele elevilor [2].

**Evaluarea criterială prin descriptori** reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a predării, învățării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, **fără acordarea notelor**.

**Produsul școlar** reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții [2].

**Criteriile de evaluare** sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Criteriile de evaluare se anunță anticipat elevilor în formă de **criterii de succes**, formulate în limbaj accesibil, pe scurt, folosind verbe, de obicei la persoana I singular [4].

**Descriptorii** reprezintă criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim); constituie indicatori operaționali direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora; descriu și apreciază calitatea produsului evaluat. În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative: suficient; bine; foarte bine [4].

Descriptorii generali descriu modul de manifestare a competențelor elevului în procesul realizării finalităților curriculare pe două dimensiuni intercondiționate:

- **dimensiunea cumulativă** (decizională) vizează nemijlocit performanțele elevului la disciplinele școlare și permite atribuirea calificativelor: foarte bine, bine, suficient;
- **dimensiunea formativă** (formatoare, dinamică) vizează comportamentul performanțial al elevului și permite stabilirea nivelului de performanță: independent, ghidat de cadru didactic, cu mai mult sprijin. [2].

Tabelul 1. Descriptori generali recomandați pentru învățământul gimnazial

<b>Indicatori de performanță</b> <i>Competența:</i>	<b>Descriptori de performanță</b>
Este constituită stabil, capabilă de autodezvoltare	corect; complet; coerent; fără ezitări
Necesită antrenament pentru consolidare	cu greșeli mici; cu incompletitudini mici; cu incoerențe mici; cu ezitări mici, depășite ca rezultat al ghidării (întrebărilor orientative) oferite de cadru didactic
Se află în curs de formare	cu greșeli; cu incompletitudini; cu incoerențe; cu ezitări depășite ca rezultat al sprijinului (indicațiilor, explicațiilor) oferit de cadru didactic.

Tradițional, în funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare, se disting: **evaluarea inițială**– predictivă; **evaluarea formativă**– continuă; **evaluarea sumativă**– finală.

### **Specificul procesului de evaluare la educația muzicală**

Acțiunea de evaluare la lecțiile de educație muzicală capătă relevanță prin revendicarea explorării legilor și principiilor artei. Un suport pentru actul de evaluare sunt principiile didactice generale și specifice, care exprimă exigențele procesului educațional la educația muzicală:

a) *Principiul integrării teoriei cu practica* preconizează că acțiunea de evaluare trebuie să-i pună pe elevi în situații faptice (*interpretare – audiție – creație – reflectare*), prin trăirea unor stări raportate la realitate, la aspectele practice ale vieții. Acest principiu pretinde la un dialog permanent între teoretic și practic, la realizarea unei complementarități între cunoașterea intuitivă și cea rațională, ca modalitate sigură de sporire a cunoașterii și experienței.

b) *Principiul accesibilității* se centrează pe dimensionarea acțiunii de evaluare în consens cu posibilitățile psihice de vârstă și individuale ale copiilor; prin solicitarea maximală a experienței și a competențelor muzicale ale elevilor, înscrise în limitele posibilului și necesarului.

c) *Principiul sistematizării și continuității* procesului educațional presupune integrarea acțiunii de evaluare în procesul de predare-învățare; asigurarea eficacității procesului de educație muzicală prin stabilirea relației între logica evaluării și logica formării culturii muzicale.

d) *Principiul intuiției* cere realizarea demersului evaluativ în cadrul contactului direct al elevului cu fenomenul artistic – muzica; doar pe cale intuitivă putem aprecia prezența/ absența, gradul de intensitate, dinamica trăirii mesajului muzical.

e) *Principiul participării active și conștiente* a elevului în activitatea de predare-învățare-evaluare solicită menținerea elevilor într-o stare de trezie spirituală, în care ei trăiesc sentimentul muzicii, gândesc, meditează, reflectează, merg pe calea edificării culturii muzicale personale (implicat, cointeresat, participativ).

f) *Principiul corelării educației muzicale cu viața* asigură realizarea condiției fundamentale a existenței artei: legătura ei cu viața. Misiunea profesorului este de a demonstra în procesul de predare-învățare-evaluare că legile muzicii se suprapun legilor spiritului uman, care îi dă viață; iar legile acestuia se suprapun legilor vieții universale.

g) *Principiul unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale* reclamă evaluarea acestora ca pe un rezultat integru, care întruchipează finalitatea acestui proces - cultura muzicală.

**Scopul actului de evaluare la lecția de educație muzicală** nu presupune doar evidența reușitei/ nereușitei elevilor, ci vizează mai mult stimularea interesului elevilor pentru studiul muzicii, cunoașterea sinelui și a lumii prin muzică [17]. Comunicarea publică a nereușitei sau demonstrarea nivelului slab de dezvoltare a capacităților muzicale a unor elevi poate influența negativ asupra întregului proces educațional.

Precum calea didactică de însușire a muzicii trebuie să poarte amprenta specificului artei muzicale, astfel și tehnologiile de evaluare a rezultatelor școlare se raportează la acest specific. Experiența educației muzicale demonstrează că elevii pot studia ani în șir muzica, dar rămân până la urmă insensibili față de ea. Cauza acestui fenomen este realizarea demersului didactic doar la nivelul informativ-teoretic, lipsa experienței de receptare a creațiilor artistice, absența necesității sufletești de a contacta cu muzica.

Caracterul învățământului artistic impune o tratare specifică a metodelor de evaluare: sunt stabilite două **grupe de metode de evaluare la educația muzicală** – *metode directe* și *intuitiv-indirecte*. Astfel, pe lângă modalitățile de evaluare „obiectivă”, directă, care se aplică în mod special la aprecierea aspectului informativ-instructiv al procesului de învățare (cunoștințe, aptitudini muzicale etc.), se folosesc pe larg și metode indirecte, tangențiale, intuitive, care se aplică la determinarea aspectului formativ-educativ (atitudini, interese, cultura artistică etc.).

Evaluarea rezultatelor școlare reprezintă actul didactic complex, integrat procesului de învățământ, prin care se delimitează, se obțin informații, care permit luarea unor decizii privind perfecționarea actului de predare-învățare. Evaluarea are un raport direct sau indirect cu progresul în extensie și în calitate al învățării. Ca activitate didactică, evaluarea diminuează relativa opoziție



dintre predare și învățare. Evaluarea concepe eficiența învățământului, decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare [19, p. 253].

În cadrul educației muzicale, aprecierea didactică poate fi realizată prin intermediul diverselor probe, care nu vor fi percepute de elevi ca probe de evaluare ci ca activități de învățare. Acțiunile de evaluare urmează a fi adecvate la condițiile procesului de educație muzicală. În funcție de acest criteriu, metoda de evaluare se aplică doar în situația când își dovedește eficiența în măsurarea/ aprecierea naturii conținuturilor verificate și este determinată de obiectivele corespunzătoare acestora. Există obiective educaționale – în special aparținând domeniului afectiv – care contribuie decisiv la dezvoltarea personalității elevului și care nu pot fi măsurate prin metode clasice / tradiționale. În contextul imperativelor educației muzicale, renunțarea la aceste obiective nu poate fi o soluție.

Constituentele cunoașterii și asimilării artei muzicale în instituțiile de învățământ general sunt: *experiența muzicală* (trăirea emotivă, atitudinile) adunată în cadrul audițiilor/ interpretării/ creației muzicale și *competența muzicală* (cunoștințe, aptitudini muzicale). Conținutul educației muzicale este elaborat în baza principiului modular de organizare a unităților de conținut. **Acțiunea de evaluare se axează nu pe aprecierea/ măsurarea/ notarea cunoștințelor – capacităților - atitudinilor ci pe evoluția experienței muzicale și a gradului de formare a competențelor muzicale a elevilor în raport cu tema modulului.**

Misiunea profesorului este de a demonstra în procesul de *predare – învățare - evaluare* că legile muzicii se suprapun legilor spiritului uman, care îi dă viață; iar legile acestuia se suprapun legilor vieții universale [10, p.74].

La lecția de educație muzicală pot fi aplicate evaluări colective și individuale. Academicianul Dm. Kabalevski a lansat modalitățile de **apreciere colectivă**, numindu-le *clasa de elevi - cor, clasa de elevi - sala de concert* [11]. Dacă executarea în ansamblu coral a unei creații muzicale impune interpreților manifestarea dicției perfecte, simțul acordajului, participare colectivă în redarea caracterului, imaginii artistice, atunci toți elevii în calitatea sa de coriști pot fi apreciați *per ansamblu* – o apreciere este valabilă pentru tot colectivul de elevi.

În cazul activității de audiție, aprecierea poate fi atât colectivă cât și individuală. În cadrul practicii de audiție, **aprecierea individuală** se bazează nu numai pe aspectul comportamental al culturii elevului, dar include și așa zisul cuvânt despre muzică, rostit sau scris. „Despre muzică poți vorbi doar dacă ai pătruns în sensul ei. A explica lucrarea înseamnă a merge pe urmele ei. A vorbi despre ea înseamnă a o parcurge încă o dată cu simțul, cu întreaga conștiință”, insistă I. Gagim [10, p. 167]. Astfel, cuvântul despre muzică, rostit sau scris de elev, vine să completeze cultura comportamentală (mobilizarea, efortul de voință, atenția, concentrarea etc.) prin cultura simțului exteriorizată verbal (oral/ scris). Potrivit exigențelor metodologice pentru desfășurarea activității de audiție, înainte de audierea lucrării în mod obligatoriu se formulează elevilor o problemă, răspunsul la care ei îl vor căuta în timpul audiției. În acest cadru educațional, aprecierea individuală în activitatea de audiție reunește două probe – practică și scrisă, fiind apreciate concomitent două aspecte: procesul trăirii fenomenului muzical manifestat prin comportament; produsul activității de receptare a muzicii exprimat verbal (variante de răspuns personal la problema lansată).

Nu putem aprecia actul trăirii muzicii decât prin rezultatele acestui act, care la rândul său pot fi exteriorizate. Dacă în cadrul cântului coral toți elevii participă la edificarea unei imagini muzicale, apoi în cadrul audiției toți elevii, prin comportament adecvat, contribuie la crearea condițiilor de receptare a muzicii, însă imaginea muzicală este cucerită de fiecare elev în mod personal (individual). Aprecierea individuală demonstrează elevilor și profesorului rezultatele dezvoltării muzicale ale fiecărui elev în parte: cum ascultă elevul muzica; în ce măsură posedă limbajul muzical; cum apreciază muzică; ce atitudini manifestă; cât de artistic interpretează un cântec etc.

Evaluarea individuală permite evidențierea elevilor care necesită o atenție deosebită din partea profesorului în scopul dezvoltării capacităților (aptitudinilor) native ale acestora. În practica

școlară se ține cont de faptul că lipsa sau nivelul insuficient de dezvoltare/manifestare a unei sau altei aptitudini muzicale încă nu confirmă lipsa în întregime a muzicalității elevului [10, p.176]. După cum menționează recunoscutul savant B. Teplov, absența unui aspect al muzicalității poate fi compensat prin „activitatea” altora [25]. Deoarece aptitudinile muzicale sunt strict individuale și irepetabile, evoluția și manifestarea lor necesită timp, de aceea se va pune preț pe **capacitatea de progres a copilului**. În condițiile unei instruiți colective este oportună aprecierea nu a aptitudinilor muzicale ci a evoluției muzicale a fiecărui elev, condiționată de instruirea colectivă.

**Dezvoltarea spirituală prin muzică are nevoie de timp**, uneori foarte îndelungat. Practica școlară demonstrează, că evaluarea experienței muzicale a elevilor, exprimată prin sensibilitate, interes, atitudini, precum și progresul aptitudinilor de interpretare și audiere a muzicii este realmente posibilă doar după o perioadă de timp mai îndelungată a procesului educațional. Chiar și observațiile sistematice uneori nu ne permit să emitem o apreciere obiectivă reușitei școlare. Deoarece dezvoltarea aptitudinilor muzicale este posibilă doar în activitate muzicală vie și cere o anumită perioadă de timp, profesorul nu trebuie să se grăbească să împartă elevii în mai apti și mai puțin apti, în cântăreți și afoni [24, p. 63; 10, p.175]. Aceste concluzii pripite pot fi greșite. În acest context, experiența muzicală a elevilor este foarte semnificativă, deoarece poate deveni numitor comun pentru toate probele de evaluare ulterioare, orientate la rândul lor nu asupra gradului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale ci asupra dinamicii și evoluției lor.

## **ORGANIZAREA PROCESULUI DE EVALUARE CRITERIALĂ PRIN DESCRIPTORI ÎN CLASA A V-a**

### **Produse recomandate și criterii de succes**

Produsele recomandate de MECD determină situații semnificative care permit observarea manifestării sub-competențelor supuse evaluării. Astfel, produsele selectate pentru evaluarea unor sub-competențe reperează proiectarea itemilor (sarcinilor) din care se constituie instrumentele de evaluare (probe scrise, orale, practice; teste etc.)

Relația dintre produsele școlare și sub-competențe nu este neapărat univocă. Există situații în care aceeași sub-competență poate fi evaluată prin valorificarea câtorva produse, iar același produs poate permite evaluarea câtorva sub-competențe. Cadrul didactic are libertatea și responsabilitatea de a selecta produsele cele mai relevante în fiecare caz, manifestând cultura evaluativă, competențele aferente didacticii disciplinei, creativitatea pedagogică [3],

### **Cum utilizează cadrul didactic produsele școlare?**

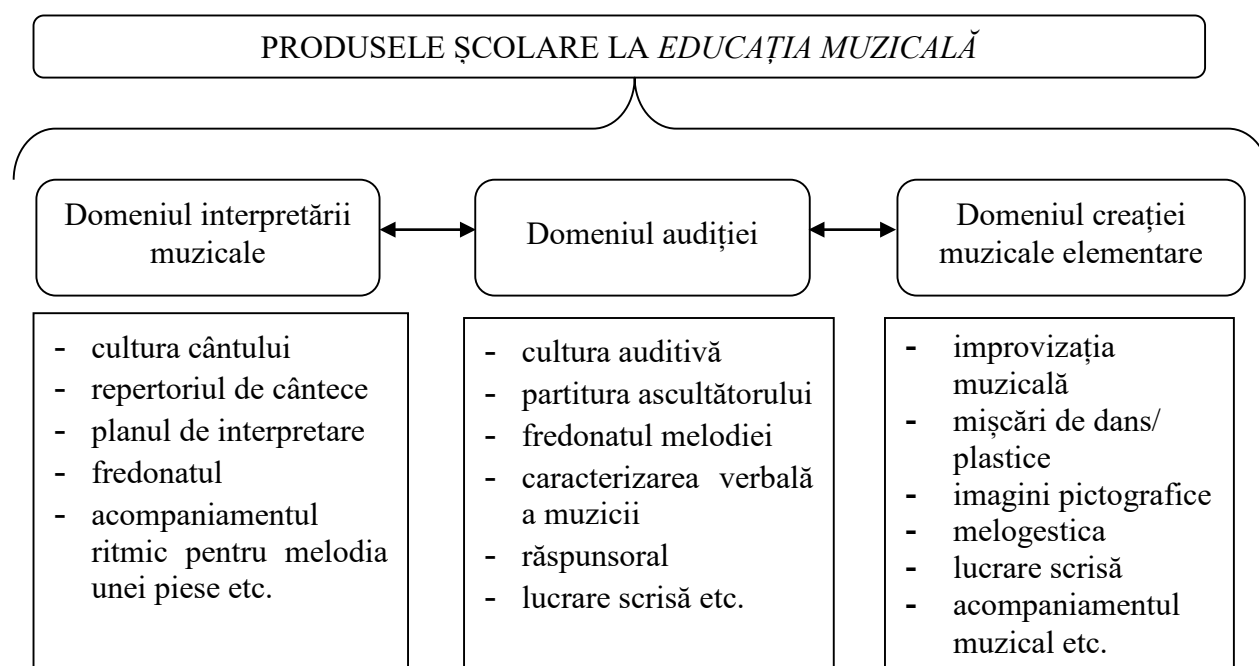
- Studiază listele de produse școlare recomandate pentru clasa a V-a, însoțite de criterii de succes (a se vedea lista de produse recomandate și criterii de succese pentru fiecare disciplină)
- Atașează lista produselor recomandate și a criteriilor de succes pentru disciplina respectivă la proiectarea de lungă durată și la diagrama de monitorizare a performanțelor elevilor (fișe de evaluare)
- Valorifică produsele în proiectarea de lungă și de scurtă durată, în elaborarea instrumentelor de evaluare și în instrumentele de monitorizare a performanțelor.
- În cadrul lecțiilor, valorifică produsele școlare în contextul instrumentelor de evaluare. Pentru a elabora un instrument de evaluare (probă orală, scrisă sau practică, test etc.), alege produsul(ele) în funcție de: sub-competența/sub-competențele vizate în lecție; obiectivele lecției; varietatea de situații de învățare determinate de didactica disciplinei; experiența de cunoaștere a elevilor. Produsul/produsele alese orientează cadrul didactic în alcătuirea sarcinilor propuse elevilor în activitatea de evaluare. [4]

**Criteriile de succes** vor servi drept repere pentru o activitate conștientă. Cadrul didactic va valorifica criteriile de succes și descriptorii de performanță în contextul unor metode și tehnici de învățare-evaluare centrate pe interactivitate, pe judecări de valoare și pe autoreglarea învățării. Astfel, criteriile de succes pot repera anumite suporturi oferite elevilor, de exemplu: fișe sau grile de autoevaluare/ evaluare reciprocă, fișe de învățare etc. Cadrul didactic va valorifica criteriile de succes și în realizarea unor tehnici de feed-back pentru reglarea imediată/ permanentă a învățării, de exemplu: reușit s-a dovedit a fi...; ți-aș recomanda...; te felicit pentru... etc [2].

**Rezultatele școlare** sunt reprezentate prin diverse produse realizate de către elev și măsurate, apreciate de către cadrul didactic, autoevaluate de elevul însuși. Fiecare produs se evaluează în baza unor **criterii de evaluare**, care se concretizează cu ajutorul descriptorilor cu anumite calificative (foarte bine, bine, suficient).

Pentru a proiecta procesul evaluării și a elabora instrumentele de evaluare, cadrul didactic va selecta produsul(ele) relevante din lista celor recomandate în corespundere cu unitățile de competență(e) supuse evaluării, prin corelare cu conținutul de învățare și activitățile de învățare. Pentru *Educația muzicală* sunt prevăzute următoarele produse:

- (a) **în domeniul audiției:** cultura auditivă, partitura ascultătorului, fredonatul melodiei, caracterizarea verbală a muzicii, răspuns oral, lucrare scrisă etc.;
- (b) **în domeniul interpretării muzicale:** cultura cântului, repertoriul de cântece, planul de interpretare, fredonatul, acompaniamentul ritmic pentru melodia unei piese etc.;
- (c) **în domeniul creației muzicale elementare:** improvizația muzicală, mișcări de dans/ plastice, imagini pictografice, melogestica, lucrare scrisă, acompaniamentul muzical, interpretarea la instrumente muzicale pentru copii etc.



Aceste produse sunt în mare măsură de ordin spiritual, reprezintă totalitatea valorilor achiziționate în domeniul artei muzicale și viziunii elevilor asupra vieții (idealuri, gusturi, necesități, credințe, atitudini, comportamente etc.).

Cunoștințele muzicale și despre muzică nu au nici o valoare fără aplicabilitatea lor în activitățile muzicale propriu-zise. Prin urmare, evaluarea culturii muzicale a elevilor se va realiza preponderent în cadrul formelor practice de interpretare muzicală, de exteriorizare a trăirilor interioare față de muzică (prin tehnica partitura ascultătorului, reprezentarea conturului melodic cu gestul mâinii în spațiu, reprezentarea grafică pe caiet a formei muzicale etc.).

Testele de cunoștințe muzicale nu vor depăși 10-15 % din volumul probelor de evaluare aplicate la clasă pe parcursul unui an de studii.

**Un rol aparte îl joacă autoevaluarea - formă de organizare și apreciere reprezentând expresia unei motivații lăuntrice față de învățare.** Ea are efect formativ și se raportează la diferite capacități ale elevului, în funcție de progresul realizat și dificultățile pe care trebuie să le depășească (*anexele 1,2,3,4,5*).

În acest sens, caietele elevilor constituie spațiu de învățare, ameliorare și recuperare. Profesorul își va concentra evaluarea în caiete, pe succesul elevilor. Sarcina cadrului didactic este de a pregăti elevii pentru autoevaluare, de a-i face să înțeleagă criteriile după care își apreciază

propria activitate. Implicarea elevilor în aprecierea propriilor eforturi și rezultate are multiple efecte benefice. Cadrele didactice dobândesc confirmarea aprecierilor lor în opinia elevilor cu privire la rezultatele constatate iar elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria formare. Autoevaluarea stimulează motivația intrinsecă față de învățură și atitudinea responsabilă față de propria activitate, îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite. [20, p. 246].

#### **Descriere succintă a produselor școlare la disciplina Educație muzicală:**

**Partitura ascultătorului** – totalitatea notițelor (verbale, pictografice) prin care se reprezintă gradul de înțelegere al muzicii dintr-o creație în temeiul efortului auditiv și lăuntric trăit în timpul audiției (re-audițiilor). Notițele pot fi organizate într-un tabel sau figură, dispuse astfel încât să poată fi urmărite concomitent (în timpul audiției), cu referire la: elementele de structură, conturul melodiei, expresivitatea elementelor de limbaj muzical, imagine etc. – diverse aspecte ale unei creații muzicale. În funcție de subiectul lecției, partitura ascultătorului poate fi elaborată după anumite criterii, prin care se formează înțelegerea muzicii, viziunea elevului/ elevilor asupra creației muzicale, se construiește relația elevului-receptor cu creația muzicală. În procesul de elaborare a *partiturii ascultătorului* pot fi utilizate următoarele tehnici: fredonarea motivelor, melogestica, meloritmia, meditația (reflexia) muzicală, caracterizarea, comentariul, discuția dirijată, reprezentarea plastică etc.

**Răspuns oral** – metodă de comunicare orală bazată pe limbajul oral, pe cuvântul rostit. Conținutul răspunsului oral poate fi organizat sub formă de informare, narațiune, descriere, explicație, comunicare bazată pe limbajul audiovizual (adică al asocierii imaginii, sunetului și cuvântului). În răspunsul oral poate fi utilizată terminologia muzicală, caracterizate/ comparate elementele de limbaj muzical, argumentată opinia/ atitudinea față de muzică. Răspunsul oral al elevului depinde de felul în care cadrul didactic formulează întrebarea/ cerința/ sarcina.

**Cultura cântului** – manifestare artistică produsă de voce cu toată puterea aptitudinilor, deprinderilor și cunoștințelor mobilizate la executarea unei creații muzicale. Deprinderile de bază pentru interpretare vocală a unei melodii sunt: ținută, respirația, emisia, dicția, audierea, cantul în grup și individual. Cele mai relevante elemente ale culturii cântului: poziția la cânt, emisia sunetului, respirația, intonația justă, pronunția ritmică a textului, exprimarea stării emoționale prin cânt etc. În procesul de evaluare a culturii cântului este bine de anunțat elevii despre elementele culturii cântului supuse aprecierii (2-3).

**Planul de interpretare (a cântecului)** – un proiect elaborat cu anticipare, cuprinzând unele condiții de interpretare prin raportare la: (1) forma muzicală strofică/ strofică cu refren din cântec (modalitatea de executare a fiecărui element din forma muzicală – introducere, strofa, refren, ritornela), (2) expresivitatea elementelor de limbaj muzical (melodie, tempo, nuanțe dinamice etc.), (3) acompaniament (de pian, fonogramă, la instrumente muzicale pentru copii etc.), (4) integrarea mișcărilor ritmice/ de dans în procesul de interpretare muzicală, (5) dramatizarea mesajului muzical (adaptarea imaginii muzicale condițiilor reprezentării scenice). Cadrul didactic stabilește/ alege care mijloace de expresie se includ în planul de interpretare. Planul de interpretare a unui cântec poate fi un produs de activitate individuală sau în grup.

**Repertoriul de cântece** – totalitatea de cântece învățate și cunoscute, pe care elevul le păstrează în memorie și le poate interpreta expresiv solo sau în cor, cu sau fără acompaniament, în situații de învățare și cotidiene, manifestând cultură interpretativă și atitudine creativă. Repertoriul de cântece învățat la lecțiile de educație muzicală poate avea o tematică diversă: (a) viața școlară, (b) natură, (c) copilărie, (d) obiceiuri și tradiții populare, (e) patrie și neam etc. Repertoriul de cântece al elevului/ clasei de elevi se formează în activitatea de cânt vocal-coral din cadrul lecției, pe parcursul unui semestru/ an școlar.

**Fredonatul temelor muzicale** – îngânare (reproducere înceată, fără cuvinte, cu gura închisă, ca pentru sine) a unei melodii. Pot fi fredonate melodii din creațiile audiate și interpretate, melodii din creații muzicale de diferite genuri și stiluri muzicale, melodii instrumentale/ vocale. Fredonatul motivelor, melodiei, temei muzicale în procesul cercetării auditive a unei creații muzicale

facilitează înțelegerea mesajului/ imaginii, sporește observarea evoluției în dezvoltarea muzicii etc. Există mai multe tipuri de fredonat: (a) sub formă de murmur – cânt nedeslușit, (b) prin șuvoi de aer, (c) prin fluierat (încet), (d) prin intonarea pe diverse vocale/ silabe. După puterea intensității sonore, fredonatul poate fi: (1) audibil, (2) aproape inaudibil, (3) mut (inaudibil/ mintal). Fredonatul temelor muzicale se utilizează în activitatea de audiție.

**Lucrare scrisă (individual/ în grup)** – executarea de către elev/ elevi a diferitor sarcini în scopul aplicării cunoștințelor, deprinderilor muzicale la soluționarea unor probleme artistice, de creație, de cercetare/ descoperire etc. Lucrarea scrisă poate fi răspunsul la una sau mai multe întrebări, un eseu, o descriere, o caracterizare (după anumite repere), rezultatele unui proiect de cercetare, o apreciere artistică/ valorică, o descriere a unor experiențe speciale etc. Deseori lucrarea scrisă are o temă și puncte de reper pentru executare.

**Caracterizarea muzicii** – explicarea muzicii ca formă de pătrundere în arta muzicală în rezultatul contactului direct. Conținutul unei creații muzicale poate fi descoperit/ cercetat/ înțeles cu simțul și cugetul. Pentru a caracteriza muzica este necesar de pus o problemă. În procesul de caracterizare a muzicii se dezvoltă/ manifestă gradul de înțelegere a mesajului sonor-artistice, se formează deprinderea de a utiliza terminologia muzicală. Într-o creație pot fi caracterizate: imaginea, forma (structura), elementele de limbaj, dramaturgia emoțională etc. În cadrul caracterizării pot fi integrate explicația, analiza, aprecierea muzicii. Caracterizarea muzicii poate fi realizată oral și în scris, individual și în grup.

**Cultura auditivă** – totalitatea deprinderilor manifestate în procesul de receptare a unei creații muzicale raportate la anumite reguli de cunoaștere/ pătrundere în sensurile ei. Cultura auditivă ține de sensibilitatea auzului, dar se exprimă comportamental. Nu mai puțin importantă este urmărirea lucrării în timpul sunării - „activismul” interior al receptorului, care este de natură spirituală. Cultura auditivă poate fi manifestată prin comportament exterior și ca activitate interioară. Elementele culturii auditive: concentrarea atenției, păstrarea liniștii (tăcerii triple: până la sunarea muzicii, pe parcursul sunării, imediat după încetarea sunării), re-trăirea emoțională a evenimentelor sonore, urmărirea evoluției/ dezvoltării mesajului sonor, atribuirea semnificației/ înțelegerea sensului expresiilor sonor-artistice, meditarea/ gândirea muzicii etc. Deoarece activitatea de audiție este un act participativ și creativ, solicită activizarea imaginației și gândirii, fără implicarea acestora nu poate fi formată cultura auditivă.

**Improvizatia muzicală** – rezultatul activității de improvizație muzicală, produsul creativității muzicale spontane. Improvizatia muzicală poate fi considerată ca: (a) activitate de creație/ compunere spontană, (b) rezultat al activității de creație muzicală, (c) compoziție muzicală în formă liberă. Pentru a improviza muzical se impun două aptitudini cu caracter creativ: de compunere și de interpretare. În practica educației muzicale sunt valorificate improvizațiile: ritmice, melodice, ritmico-timbrale. La inițial, elevii improvizează îmbinări de silabe ritmice la măsură binară și ternară – formule ritmice, din care se constituie un desen ritmic (cu sau fără text). Improvizațiile melodice se inițiază (după improvizațiile ritmice) în procesul de însușire a raportului de înălțime a sunetelor din scărița muzicală: pe 2 sunete (sol și mi), pe 3 sunete (sol, mi, la), pe 4 sunete (do, mi, sol, la), conform metodologiei de însușire a sunetelor din scărița muzicală. La improvizațiile ritmico-timbrale sunt necesare cunoștințe în domeniul raportului de durată a sunetelor (sau silabelor ritmice) și deprinderi de interpretare la instrumente muzicale pentru copii. Varietatea timbrală a instrumentelor muzicale poate fi înlocuită cu percuția corporală și diverse posibilități de emisie prin ciupire, lovire, pocnire etc. Improvizatia muzicală poate fi individuală și colectivă.

**Melogestica** – reprezentarea spontană (*in actum* – în procesul sunării muzicii pe viu sau în variantă înregistrată) a liniei melodice cu ajutorul mișcărilor plastice a mâinilor în spațiu. Mâna/ mâinile urmează în spațiu „traectoria” dezvoltării motivului/ melodiei. Melogestica poate fi executată cu o mână sau ambele (sub formă de dialog). Fiecare mână poate arăta diferite motive (la diferite instrumente/ voci), cu o configurație variată. Uneori, ambele mâini „proiectează” aceleași mișcări.

**Acompaniament muzical** – totalitatea elementelor (armonice, ritmice) subordonate uneia sau mai multor linii melodice vocale sau instrumentale; partea muzicală, instrumentală sau orchestrală, care însoțește și susține un solist sau un ansamblu coral. Sunt trei tipuri de acompaniament muzical: (a) instrumental (acompanierea unei lucrări de către un singur instrument), (b) orchestral (acompanierea unui instrument/ voce/ cor de către orchestra), (c) vocal (acompanierea unei linii melodice de către o melodie cântată cu voce). În educația muzicală se practică cel mai des acompaniamentul ritmic a melodiilor din cântece. Elevii acompaniază ritmic o melodie prin executarea repetată a unei formule/ desen ritmic (învățat după auz sau după notație muzicală).

#### **Procesarea și interpretarea datelor evaluării în clasa a V-a**

La lecțiile de educație muzicală pot fi administrate *probe de evaluare inițială* (pentru stabilirea gradului de formare a culturii muzicale a elevilor la început de an școlar sau semestru), *probe de evaluare formativă* pe parcursul unui semestru/ modul (prin care se formează/ dezvoltă elementele culturii muzicale în domeniul audiției, interpretării și creației muzicale elementare), *probe de evaluare sumativă* (prin care se constată nivelul culturii muzicale atins de elevi la sfârșitul unui traseu de învățământ).

Cadrul didactic este liber să aleagă instrumentele de evaluare potrivite, să determine cantitatea probelor și succesiunea în care ele se administrează. Rezultatele evaluărilor curente se notează într-o *Diagramă de monitorizare a performanțelor școlare* pentru fiecare clasă (Vezi Anexa nr. 6). În diagrama de monitorizare sunt incluse toate lunile unui semestru la fiecare domeniu de activitate muzicală pentru: (1) a planifica echilibrat probele de evaluare, (2) a vizualiza și coordona ritmicitatea probelor la diferite domenii de activitate, (3) a nota rezultatele evaluării prin calificative (numai în diagrama de monitorizare). Nu este obligatorie administrarea probelor de evaluare în fiecare lună. Pot fi realizate probe de evaluare în care se reunesc domeniile de activitate muzicală (audiție și interpretare, interpretare și creație). Din media probelor de evaluare de la sfârșitul fiecărui modul (2 probe pe semestru) și proba sumativă la sfârșitul semestrului se stabilește calificativul cu care se evaluează rezultatul atins de fiecare elev. Probele de evaluare sumativă pot fi realizate prin diverse metode și forme de organizare: individuale și de grup, pe baza de instrumente diferite (teste docimologice, probe scrise/practice, proiecte de grup etc.), în funcție de specificul disciplinei, al clasei de elevi și de alți factori de impact. În conformitate cu definiția dată descriptorilor în Codul educației, aceștia permit acordarea de calificative: foarte bine, bine, suficient. În prezenta metodologie se va opera cu abrevierile:

<b>FB</b>	calificativul <i>Foarte Bine</i>
<b>B</b>	calificativul <i>Bine</i>
<b>S</b>	calificativul <i>Suficient</i>

În clasa a V-a, se vor atribui calificative doar la evaluările sumative la sfârșit de modul (sau unități secvențiale de conținut) și la final de an școlar. Pentru stabilirea calificativului la finele semestrului I, la finele semestrului al II-lea, la finele anului școlar, cadrul didactic va realiza media calificativelor atribuite elevului la evaluările sumative din semestru, aplicând procedeul de conversie prezentat în tabelele 2, 3 și 4.

**Tabelul 2.** Procedeul de conversie a calificativelor în punctaj

<b>Foarte bine (FB)</b>	3 puncte
<b>Bine(B)</b>	2 puncte
<b>Suficient (S)</b>	1 punct

**Tabelul 3.** Exemple de realizare a mediei semestriale sem. 1.

		Pe parcursul sem. 1							Mediasemestrială
Ex. 1	<b>Calificative</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>FB</b>	<b>FB</b>	<b>B</b>	<b>FB</b>	<b>FB</b>	<b>FB</b>
	Conversie în punctaj	2	2	3	3	2	3	3	$2 + 2 + 3 + 3 + 2 + 3 + 3 = 18$ $18 : 7 \approx 2,57 \approx 3 \rightarrow$ Foarte bine
Ex. 2	<b>Calificative</b>	<b>B</b>	<b>B</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>FB</b>	<b>FB</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
	Conversie în punctaj	2	2	1	2	3	3	2	$2 + 2 + 1 + 2 + 3 + 3 + 2 = 15$ $15 : 7 \approx 2,14 \approx 2 \rightarrow$ Bine

**Tabelul 4.** Exemple de stabilirea calificativului final

		Sem. 1			Sem. 2	Media anuală
Ex. 1	<b>Calificative</b>	<b>FB</b>			<b>B</b>	<b>FB</b>
	Conversie în punctaj	3			2	$3 + 2 = 5$ $5 : 2 \approx 2,5 \approx 3 \rightarrow$ Foarte bine
Ex. 2	<b>Calificative</b>	<b>B</b>			<b>B</b>	<b>B</b>
	Conversie în punctaj	2			2	$2 + 2 = 4$ $4 : 2 = 2 \rightarrow$ Bine
Ex. 3	<b>Calificative</b>	<b>S</b>			<b>B</b>	<b>B</b>
	Conversie în punctaj	1			2	$1 + 2 = 3$ $3 : 2 \approx 1,5 \approx 2 \rightarrow$ Bine

Calificativul acordat elevului de către cadrul didactic, ca rezultat al fiecărei evaluări, trebuie să fie comunicat elevului și părintelui.

### 2.3. Documente școlare și instrumente de monitorizare a performanțelor

Cadrele didactice sunt obligate să înregistreze calificativele la *evaluările sumative* în catalogul clasei și în agendele elevilor. Catalogul clasei este un document de stat, completarea căruia constituie o responsabilitate a învățătorului diriginte și a cadrelor didactice responsabile de anumite discipline. Completarea se realizează în conformitate cu actele normative în vigoare și instrucțiunii de completare.

La sfârșitul anului școlar, calificativele finale pentru fiecare disciplină se înregistrează în catalogul clasei și în agendele elevilor. Calificativele finale se trec în dosarul personal în dreptul disciplinelor de studiu.

Cadrul didactic va completa sistematic *diagrame de monitorizare a performanțelor școlare* (fișe sinteză de evaluare), în care se prezintă înregistrarea de calificative la evaluări pe bază de descriptorii progresul fiecărui elev, în raport cu anumite produse școlare, în conformitate cu criteriile respective.

Fiecare elev va avea un portofoliu de performanță școlară, în care se vor cumula lucrările practice, fișele de evaluare, autoevaluare, testele, probele etc., drept dovezi de înregistrare a performanțelor. Profesorul poate propune elevilor diverse fișe de autoevaluare (vezi Anexele nr. 1-4). Pe parcursul unui semestru poate fi evaluată activitatea de grup a elevilor în realizarea unor

proiecte, care se efectuează pe o perioadă de 4-5 săptămâni (vezi criteriile de evaluare a proiectelor individuale/ de grup în Anexa nr. 5).

MECD accentuează principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de monitorizare a performanțelor, susținând abordarea personalizată în vederea unei funcționalități reale.

**Instrumente de monitorizare a performanțelor** pot fi considerate: registre de înregistrare a performanțelor; fișe de observare; fișe de evaluare; scale de evaluare; diagrame de monitorizare a performanțelor; fișe de monitorizare a progresului; agende; seturi de întrebări; interviul; chestionarul; ghidul de conversație/planul de dezbateri; protocolul de observare; liste/ inventare de control/ raportare; portofoliul; studiul de caz; grila de observare; lista de control/de verificare; scara/scale de clasificare a performanțelor individuale ale elevului.

Pentru monitorizarea evaluării rezultatelor școlare ale fiecărui elev profesorul va utiliza o *Diagramă de monitorizare a performanțelor școlare (Anexa nr.6)*. În registrul clasei (*pe foaia din partea stângă*) înafara de notițele privind prezența/ absența la lecție, se vor include prin calificative numai rezultatele evaluării sumative (la sfârșit de semestru).

### **7 pași pentru organizarea ECD la disciplina Educație muzicală:**

1. **Se planifică probele de evaluare astfel :** 1 probă de evaluare inițială (rezultatele acestei probe nu se includ în cuantificarea calificativului), nu mai puțin de 2 evaluări sumative la fiecare modul (a câte 1-2 evaluări pe parcursul a 5 – 8 lecții). Astfel, într-un semestru media rezultatelor școlare va fi calculată din minim 3 probe (2 probe de evaluare de la sfârșitul fiecărui modul și 1 probă la sfârșitul semestrului).

2. **Se stabilesc pentru probele de evaluare produsele școlare** (la alegerea cadrului didactic). Produsele școlare reprezintă rezultatele activităților de învățare care vor reprezenta domeniile de audiție, interpretare și creație muzicală elementară. Formele de evaluare vor fi individuale și de grup. Se recomandă următoarele produse:

(a) *pentru domeniul audiției:* cultura auditivă, partitura ascultătorului, fredonatul melodiei, caracterizarea verbală a muzicii, răspuns oral, lucrare scrisă etc.;

(b) *pentru domeniul interpretării muzicale:* cultura cântului, repertoriul de cântece, planul de interpretare, fredonatul, acompaniamentul ritmic pentru melodia unei piese etc.;

(c) *pentru domeniul creației muzicale elementare:* improvizația muzicală, mișcări de dans/ plastice, imagini pictografice, melogestica, lucrare scrisă, acompaniamentul muzical, interpretarea la instrumente muzicale pentru copii etc.

3. **Se aplică autoevaluarea rezultatelor școlare individuală și de grup, ca evaluare de proces sau ca evaluare de produs.** Fiecare elev este în competiție cu sine însuși, elevul învață pentru a arăta cât de mult a acumulat și cât de bine stăpânește anumite deprinderi de cultură muzicală, pentru a se evidenția prin toată personalitatea sa. Probele de autoevaluare vor crea starea de bine și vor stimula interesul pentru muzică. Lucrul în caiet va include diverse modalități de autoapreciere, corelat cu prevederile curriculare. Unele din cele mai adecvate criterii pot fi: re-trăirea emoțională, participativitatea și atitudinea pozitivă.

4. **Se evaluează produsele școlare în baza unor criterii de apreciere.** Cadrul didactic stabilește care și câte criterii de evaluare va utiliza în proba de evaluare, informând elevii despre aceasta. Criteriile de evaluare reprezintă obiectivele operaționale a demersului lecției și exprimă gradul de formare a elementelor culturii muzicale a elevului. Criterii de evaluare sunt valide și pentru evaluarea de proces (la fiecare lecție).

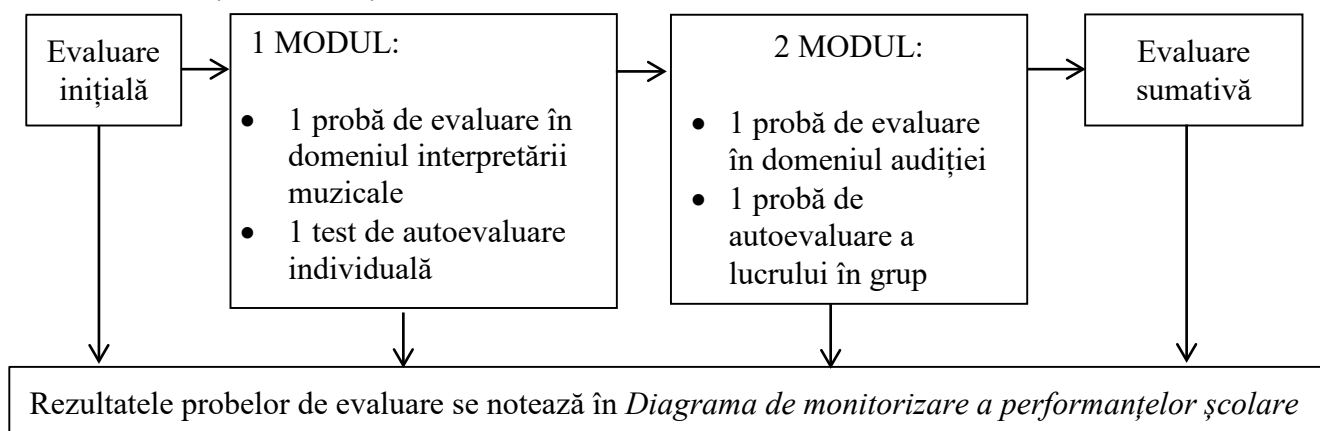
5. **Se apreciază rezultatele probelor de evaluare cu ajutorul descriptorilor de performanță.** Cadrul didactic alege descriptorii (din lista propusă la fiecare produs școlar) potriviți pentru a explica și argumenta elevului de ce este evaluat cu unul din calificative: *foarte bine, bine, suficient*. Rezultatele la fiecare probă se notează prin calificative.

6. **Se introduc rezultatele probelor de evaluare în Diagramă de monitorizare a performanțelor școlare**, care reprezintă un tabel cu notițe acumulate pe parcursul unui semestru (vezi Anexa nr. 6). Monitorizarea progresului elevilor poate fi asigurată la fiecare lecție, de elevi în caietul de clasă, de cadrul didactic în registrul asociativ al clasei (la necesitate).



7. Se notează în registru media rezultatelor probelor de evaluare formativă, în mediu 2-3 probe pe perioada unui semestru (a două module) cu un singur calificativ. Nu se va exclude completarea catalogului, conform prevederilor instrucțiunii la următoarele compartimente: evidența frecvenței și evidența unitățile de conținut predate.

Exemplu de planificare a procesului de evaluare a rezultatelor școlare pe perioada unui semestru, la lecția de educație muzicală:



Evaluarea formativă și proba de evaluare sumativă (care se administrează la sfârșitul unui semestru).

Unități de competență/ subcompetențe	Produse recomandate	Criterii de apreciere	Descriptori de performanță <i>Elevul realizează produsul școlar:</i>
Compararea posibilităților expresive și descriptive limbajul altor arte.	<b>Partitura ascultătorului</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stabilește structura generală a creației (început, parte, repetiție, culminație, sfârșit).</li> <li>▪ Reprezintă grafic conturul melodiei.</li> <li>▪ Caracterizează pe scurt (1-2 trăsături) limbajul muzicii.</li> <li>▪ Comentează pe scurt (în 1-2 enunțuri) imaginea muzicii.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> cu elemente reprezentate corect, cu atitudine creativă, expresie plastică, limbaj relevant</p> <p><b>Bine:</b> reprezentare inspirată, completă, limbaj adecvat, cu mici abateri</p> <p><b>Suficient:</b> cu ghidaj, pe alocuri inițiat, unele elemente prezentate</p>
	<b>Răspuns oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulează clar răspunsurile.</li> <li>▪ Explică expresivitatea limbajului muzical.</li> <li>▪ Utilizează în răspuns terminologia muzicală.</li> <li>▪ Compară unele elemente de limbaj muzical cu limbajul altor arte.</li> <li>▪ *Argumentează opinia/atitudinea față de muzică.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> complet, cu argumente convingătoare, idei creative</p> <p><b>Bine:</b> logic structurat, motivant, cu incoerențe mici</p> <p><b>Suficient:</b> incomplet, cu unele idei expuse clar</p>
Interpretarea expresivă a repertoriului de	<b>Cultura cântului</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respectă poziția la cânt.</li> <li>▪ Începe și termină cântul împreună cu colegii.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> independent, cu interes și pasiune, încrezut,</p>

cântece în funcție de caracteristicile lor muzicale și poetice.		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respectă locul respirației.</li> <li>▪ Intonează just melodia.</li> <li>▪ Pronunță clar și ritmic textul.</li> <li>▪ Exprimă prin cânt stare emoțională.</li> <li>▪ *Cântă la unison/ solist-cor/ pe grupe/ alternativ/ în lanț/ în dialog/ cu sau fără acompaniament.</li> </ul>	<p>expresie originală</p> <p><b>Bine:</b> participativ, expresiv, pe alocuri ghidat de învățator</p> <p><b>Suficient:</b> cu mult sprijin, pe alocuri expresiv</p>
	<b>Planul de interpretare</b> (a cântecului)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analizează titlul și textul poetic.</li> <li>▪ Potrivește tipul melodiei pentru interpretare (cantabil/ dansant/ de marș/ mixt).</li> <li>▪ Alege tempo și nuanțele dinamice potrivite.</li> <li>▪ Notează pe caiet planul de interpretare a cântecului (introducere, strofă, refrene, ritornelă).</li> <li>▪ *Execută cântecul în baza planului elaborat.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> convingător, sensibil, cu valorificare creativă a legăturii dintre text poetic și muzică</p> <p><b>Bine:</b> structurat, cu inițiativă, pe alocuri argumentat, cu incoerențe mici</p> <p><b>Suficient:</b> cu unele idei corecte, incomplet</p>
	<b>Repertoriul de cântece</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ține în memorie un repertoriu de (3-5) cântece din lista celor învățate.</li> <li>▪ Cântă expresiv cântecele de la început până la sfârșit, cu și fără acompaniament.</li> <li>▪ Participă cu dorință la activitatea de cânt.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> complet (3-5 cântece), pasionat, cu atitudine creativă, tonic</p> <p><b>Bine:</b> în mare măsură (2-3 cântece), cu entuziasm, creativ, deseori tonic</p> <p><b>Suficient:</b> cu ezitări (1-2 cântece), participativ</p>
Ținerea în memorie a temelor muzicale din creații generate de simbioza muzicii cu alte arte.	<b>Fredonatul temelor muzicale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intonează melodia (<i>mutò</i>).</li> <li>▪ Exprimă prin fredonare caracterului general al temei muzicale.</li> <li>▪ Recunoaște denumirea și autorul creației muzicale audiate.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> just, expresiv, sensibil, tonic</p> <p><b>Bine:</b> expresiv, cu interes, cu mici greșeli de intonație</p> <p><b>Suficient:</b> cu suport, pe alocuri expresiv</p>
Explicarea rolului părților componente ale unui spectacol de operă, operetă, musical, balet.	<b>Lucrare scrisă</b> (individual/ în grup)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definește mijloacele de expresie muzicală.</li> <li>▪ Analizează organizarea formei muzicale (structura creației).</li> <li>▪ Descrie pe scurt (în 1-2 enunțuri) imaginea muzicii/ genul muzical/ informații despre autor.</li> <li>▪ Compară limbajul muzical cu limbajul altor arte.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> corect, detaliat, argumentat, limbaj relevant</p> <p><b>Bine:</b> structurat logic, cu greșeli mici, pe alocuri convingător, limbaj corect</p> <p><b>Suficient:</b> parțial, cu unele idei corect formulate, cu greșeli</p>

Caracterizarea și deosebirea auditivă a muzicii diferitor genuri/ tipuri de dans.	<b>Caracterizare a muzicii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Numește autorul și titlul creației muzicale.</li> <li>▪ Relatează pe scurt informații (1-2 enunțuri) despre compozitor/ istoria creației muzicale.</li> <li>▪ Descrie pe scurt dispoziția generală a creației.</li> <li>▪ Caracterizează succint imaginea muzicii, limbajul muzical.</li> <li>▪ Utilizează termeni muzicali.</li> <li>▪ Formulează concluzii/apreciere.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> complet, argumentat, inspirat, cu limbaj relevant</p> <p><b>Bine:</b> desfășurat, cu limbaj adecvat, cu mici incoerențe</p> <p><b>Suficient:</b> incomplet, cu unele idei expuse clar, cu sprijin</p>
	<b>Cultura auditivă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Păstrează tăcerea triplă (înainte, în timpul și imediat după sunarea muzicii).</li> <li>▪ Urmărește muzica de la început până la sfârșit.</li> <li>▪ Trăiește intens ceea ce ascultă.</li> <li>▪ Cercetează expresivitatea limbajului muzical, imaginea muzicii.</li> </ul> <p>Argumentează propriile idei.</p>	<p><b>Foarte bine:</b> independent, sensibil, motivant</p> <p><b>Bine:</b> receptiv, implicat, comportament ghidat pe alocuri de învățător</p> <p><b>Suficient:</b> atent, cu mult sprijin</p>
	<b>Proiect (individual/ de grup)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prezintă titlul, activitățile realizate.</li> <li>▪ Descrie consecutiv unele informații, relatări culese independent, imagini create/ selectate.</li> <li>▪ Explică unele idei/ fenomene cercetate.</li> <li>▪ Exprimă aprecieri și propria atitudine.</li> <li>▪ Formulează concluzii.</li> <li>▪ *Cooperează cu membrii grupului.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> clar, complet, argumentat, inspirat, original, cu limbaj relevant</p> <p><b>Bine:</b> structurat, desfășurat, cu efort, limbaj adecvat, cu mici incoerențe</p> <p><b>Suficient:</b> incomplet, cu unele idei expuse clar, cu sprijin</p>
Explorarea elementelor de limbaj în acompanierea melodiilor din creațiile interpretate/ audiate.	<b>Improvizația muzicală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Îmbină durate de note și pauze (pătrime și optimi) în formule simple.</li> <li>▪ Creează formule ritmice/melodice la măsura de doi și trei timpi.</li> <li>▪ Execută improvizația ritmică/ melodică cu voce/ la instrumente muzicale pentru copii.</li> <li>▪ *Utilizează procedee de dezvoltare muzicală (imitația, repetarea, contrastul, variațiunea etc.).</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> fără ezitări, spontan, original</p> <p><b>Bine:</b> inspirat, inițiat, cu ezitări mici</p> <p><b>Suficient:</b> cu ezitări depășite, pe alocuri expresiv</p>

	<b>Melogestica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Determină tipul melodiei în creația audiată (cantabilă/ dansantă/ de marș).</li> <li>▪ Urmărește sensul mișcării melodiei.</li> <li>▪ Identifică tempo și nuanțele dinamice dominante în expresia melodiei.</li> <li>▪ Reprezintă în spațiu, cu gestul „melodios” al mâinii mersul/ evoluția melodiei în timpul audiției.</li> <li>▪ *Reprezintă conturul melodiei pe caiet/ tablă.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> complet, expresiv, cu atitudine creativă</p> <p><b>Bine:</b> pasionat, atent, pe alocuri expresiv, cu incompletitudini mici</p> <p><b>Suficient:</b> incomplet, cu unele elemente de limbaj exprimate</p>
	<b>Acompania- ment muzical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alege instrumente potrivite pentru acompaniament.</li> <li>▪ Elaborează acompaniament.</li> <li>▪ Citește desenul ritmic pentru acompaniament.</li> <li>▪ Acompaniază o melodie la instrumente muzicale pentru copii.</li> </ul>	<p><b>Foarte bine:</b> independent, inspirat, cu inițiativă</p> <p><b>Bine:</b> organizat, după planul propus, pe alocuri cu ghidaj</p> <p><b>Suficient:</b> participativ, uneori receptiv, cu mult sprijin</p>

### Bibliografie

1. *Cadrul de referință al Curriculumului Național.*/ Autori: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et. al]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; MECC. – Chișinău: Lyceum, 2017.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2014, nr.152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.319 – 324, art.nr.614 din 23.11.2014.
3. *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar.*/ Autori: C. Rusnac, E. Doga, T. Chiriac, E. Mamot, E. Coroi, I. Gagim [et al.]; examinată și aprobată la ședința Colegiului Ministerului Învățământului din 20.04.1995. – Chișinău, 1995.
4. *Concepția Evaluării rezultatelor școlare.* Pâslaru Vl, Achiri I., coord., IȘE: Chișinău, 2006.
5. Cosumov, M. Tema pe acasă la educația muzicală ca factor important al formării culturii muzicale a elevilor. In: *Artă și educație artistică: rev. de cultură, șt. și practică educațională.* - 2006. - Nr. 2/3. - p. 147-152.
6. Cosumov, M., Gagim, I. *Educația muzicală permanentă.* Studiu monografic.Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016.
7. Crișciuc, V., Gagim I. *Teoria și metodologia predării cunoștințelor muzicale.* Studiu monografic. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016.
8. *Evaluarea criterială în bază de descriptori. Clasa a II-a. Ghid metodologic* (apr. la Consiliul național pentru curriculum, Ord. ME nr.256 din 28 aprilie 2017).
9. Gagim, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii,* Iași: Timpul, 2003.
10. Gagim, I. *Știința și arta educației muzicale,* Chișinău: Editura ARC, 2008.
11. Kabalevskii, D. *Cultivarea cugetului și sufletului,* Chișinău: Lumina, 1987.
12. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I (ediția a II-a, actualizată și completată)* (ed. I apr. la Cons. Naț. pentru Curriculum, Ord. ME nr. 862 din 07 sept. 2015; ediția a II-a apr. la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017).
13. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa a III-a* (apr. la Consiliul Național pentru Curriculum, Ord. MECC nr.70 din 05 septembrie 2017).

14. Morari M. Evaluarea competențelor în procesul educațional. În: *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ.*//Materialele conf. șt cu participare intern., 15-16 noiembr. 2007. Coord. Aurelia Raileanu, Nelu Vicol. – Chișinău: Univers pedagogic, 2007. p. 246-248
15. Morari M. Problema evaluării rezultatelor școlare la educația muzicală. În: *Artă și Educație artistică.* Revistă de cultură, Știință și Practică educațională. № 1, 2006. Bălți. pag. 54-62
16. Morari M., Cotovițcaia D. Standarde de eficiență a învățării disciplinei Educația muzicală. În: *Standarde de eficiență a învățării.* Ministerul Educației al RM. – Chișinău: Lyceum, 2012. P.219-228
17. Morari, M. Criterii de evaluare a rezultatelor educației muzicale. În: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale.* Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 9-10 noiembrie 2017, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017. pp. 186-189
18. Morari, M. *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar.* Autoreferat la teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău: USM, 2006.
19. Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară.* – București: Editura Aramis, 2003.
20. Pogolșa, L., Bucun, N. (coord.). Chicu, V., et al. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor prin disciplinele de studiu.* Chișinău: IȘE, 2014.
21. Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general,* București, 2011.
22. Radu, I.T. *Evaluarea on procesul didactic.* București: E.D.P., 1998.
23. Strungă, C. *Evaluarea școlară,* Timișoara, Editura de Vest, 1999.
24. Zisulescu, Ș. *Aptitudini și talente,* București: E.D.P., 1971.
25. Теплов, Б. *Психология музыкальных способностей.* În: Теплов Б., Избранные труды, т. I, Москва: Педагогика, 1985.
- 26.

*Anexa № 1. Fișă de autoevaluare a culturii muzicale în cadrul activității de interpretare a unui cântec.*

Nr. d/o	Criterii de evaluare	Calificative		
		Foarte bine	Bine	Suficient
1.	Trăiesc intens sentimentul muzicii			
2.	Elaborez/ respect planul de interpretare a imaginii muzicale (introducere, strofă, refren, ritornelă, încheiere)			
3.	Demonstrez/ respect poziția la cânt			
4.	Interpretez expresiv muzica (cu intonație, dicție, frazare și nuanțare adecvate etc.)			
5.	Înțeleg/ respect gestul dirijoral în timpul executării cântecului			
6.	Interpretez cântecul solo/ în ansamblu, cu sau fără acompaniament			
7.	Elaborez/ interpretez acompaniament ritmic pentru melodia cântecului			
8.	Elaborez/ execut mișcări de dans potrivite melodiei cântecului			
9.	Manifest ținuta scenică în interpretare publică			

Anexa № 2. Fișă de autoevaluare a culturii muzicale în cadrul activității de audiție.

Nr. d/o	Criterii de evaluare	Calificative		
		Foarte bine	Bine	Suficient
1.	Manifest comportament motivant: atenție, concentrare la urmărirea evoluției/ dezvoltării discursul muzical			
2.	Trăiesc intens sentimentul muzicii			
3.	Păstrez tăcerea triplă (înainte, în timpul și imediat după sunarea muzicii)			
4.	Cercetez expresivitatea limbajului muzical (melodia, tempo, nuanțe dinamice, timbru, mod)			
5.	Atribui melodia creației tipului de muzică (cantabil/ dansant/ de marș).			
6.	Stabilesc interpretul (solo, ansamblu, cor/ orchestră ș.a.)			
7.	Numesc palierul muzical (folclor/ creație religioasă/ creație academică/ creație de divertisment)			
8.	Creez asociații libere și descopăr imaginea muzicii			
9.	Identific organizarea ideilor muzicale/ formei muzicale			
10.	Elaborez partitura ascultătorului			
11.	Fredonez melodia piesei audiate			
12.	Reprezintă pe caiet conturul melodiei			
13.	Reprezintă mersul melodic cu gestul melodios al mâinii în spațiu - melogestică			
14.	Caracterizez/ analizez expresivitatea elementelor de limbaj muzical			
15.	Argumentez propriile idei, atitudine față de muzica audiată			

Anexa № 3. Fișă de autoevaluare a elevilor în cadrul activității de cânt.

Numele, prenumele elevului	
Clasa	
Anul de studii	

Nr d/o	Data	Denumirea cântecului, autorul	Gradul de manifestare a elementelor de cultură muzicală (prezența +/- absență - sau foarte bine, bine, suficient)				
			Respect regulile, poziția la cânt	Cânt expresiv	Percep/ exprim imaginea	Manifest atitudine pozitivă	Alte
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

Anexa № 4. Fișa de autoevaluare a elevilor în cadrul activității de creație muzicală elementară.

Numele, prenumele elevului	
Clasa	
Anul de studii	

Nr d/o	Data	Denumirea activității	Criterii de succes	Descriptori		
				Creativ	Expresiv	Imitativ
1.		<b>Improvizații ritmice</b>	Compun formule/ desene			
			Aleg modul de executare a desenului ritmic			
			Interpretez desenul ritmic în grup, asociat melodiei			
		<b>Mișcări muzical-ritmice</b>	Aleg/ elaborez mișcări potrivite muzicii			
			Execut mișcări corporale în caracterul creației muzicale			
			Sincronizez mișcările de dans cu muzica			
3.		<b>Melogestica (gestul mâinii în spațiu)</b>	Percep/ redau sensul mișcării melodiei			
			Exprim evoluția elementele limbajului muzical			
4.		<b>Acompaniere a melodiei la instrumente muzicale pentru copii</b>	Aleg instrumente potrivit			
			Elaborez/ notez acompaniamentul			
			Execut desenul ritmic pentru acompaniament			

Anexa № 5.

**Criterii de evaluare a unui proiect**

- **Raportarea elevului la tema proiectului**, se referă la modul în care elevul a răspuns prin structurarea și conținutul proiectului său, cadrului tematic ales. Profesorul evaluează în ce măsură elevul a stabilit scopul/obiectivele proiectului și a structurat conținuturile.
- **Performarea sarcinilor** vizează nivelul de performanță la care se plasează elevul, în centrul atenției fiind competențele și abilitățile manifestate în activitatea lui individuală - investigație, experiment, anchetă, etc.
- **Documentarea** presupune identificarea bibliografiei, datelor istorice de referință, prelucrarea/regândirea ideilor, informațiilor și relevanța lor pentru câmpul tematic respectiv.
- **Nivelul de elaborare** determină realizarea analizei de conținut a proiectului, rezultatele, concluziile, observațiile, prin care se apreciază succesul proiectului în termeni de eficiență, validitate, aplicabilitate, etc. Nivelul de elaborare conferă un anumit grad de utilitate proiectului – aplicabilitatea rezultatelor în practică.

- **Prezentarea proiectului** reprezintă nivelul de comunicare pe care îl evidențiază elevul în momentul prezentării proiectului, potrivit planului ales: **empiric, factual** – o simplă enumerare a problemelor vizate de conținutul tematic, **analitic** – explicații argumentate, **evaluativ** – judecăți de valoare și aprecieri personale în susținerea punctelor de vedere și a opiniilor. Prezentarea proiectului determină calitatea comunicării, claritatea, coerența, capacitatea de sinteză a elevului. Forța comunicării este sporită de utilizarea casetelor audio-video, a desenelor, portretelor, tabelor, etc.
- **Relevanța proiectului** conferă un anumit grad de utilitate proiectului – aplicabilitatea rezultatelor în practică, conexiunile interdisciplinare, confirmarea practică a ideilor și a strategiei în elaborarea sa.

Nr d/o	Data prezentării	Numele, prenumele elevului	Criterii de evaluare a proiectului individual/ de grup					Calificativ (foarte bine/ bine/ suficient)
			Structura și conținutul proiectului	Documentare	Performanțele atinse	Prezentarea proiectului	Relevanța (conexiuni transdisciplinare)	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								



