

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

ALECU RUSSO BALTI STATE UNIVERSITY  
Research Project  
Management implementation of formative innovative praxeology  
in national artistic education system

# VALORIFICAREA STRATEGIILOR INOVAȚIONALE DE DEZVOLTARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC CONTEMPORAN

*Fostering the innovative strategies  
for contemporary artistic education development*

Ediția a II-a

Volumul Conferinței științifico-practice internaționale  
15-16 iunie 2018

Coord. Tatiana Bularga

Bălți, 2018

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

Proiectul de cercetare  
*Managementul implementării  
praxiologiei formativ-inovaționale  
în sistemul învățământului artistic național*

**VALORIFICAREA STRATEGIILOR  
INOVAȚIONALE DE DEZVOLTARE  
A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC  
CONTEMPORAN**

*Fostering the innovative strategies for contemporary  
artistic education development*

Ediția a II-a

Volumul Conferinței științifico-practice internaționale  
15-16 iunie 2018

Coord. Tatiana Bularga

Bălți, 2018

**VALORIFICAREA STRATEGIILOR INOVAȚIONALE  
DE DEZVOLTARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ARTISTIC  
CONTEMPORAN**

***Fostering the innovative strategies for contemporary  
artistic education development***

**Coord. Tatiana Bularga**

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

**ALECU RUSSO BALTI STATE UNIVERSITY**  
**Research Project**  
***Management implementation of formative innovative***  
***praxeology in national artistic education system***

**VALORIFICAREA STRATEGIILOR**  
**INOVAȚIONALE DE DEZVOLTARE**  
**A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC**  
**CONTEMPORAN**

***Fostering the innovative strategies***  
***for contemporary artistic education development***

**Ediția a II-a**

**Volumul Conferinței științifico-practice internaționale**  
**15-16 iunie 2018**

**Coord. Tatiana Bularga**

**Bălți, 2018**

CZU 37.015+78(082)=135.1=111=161.1

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**

**"Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan", conferință științifico-practică internațională (2 ; ; Bălți).** Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan = Fostering the innovative strategies for contemporary artistic education development : Conferința științifico-practică internațională, Ediția a 2-a, 15-16 iunie 2018 / coord.: Tatiana Bularga. – Bălți : S. n., 2018 (Tipogr. "Indigou Color"). – 358 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Proiectul de cercet. Managementul implementării praxiologiei formativ-inovatoare în sistemul învățământului artistic naț. – Tit. paral.: lb. rom., engl. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol. – 200 ex.

ISBN 978-9975-3267-1-1.

V-20

**Tipografia nu poartă răspundere pentru conținutul lucrării.**

**Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.**

## SUMMARY / SUMAR

### EDUCATION / EDUCAȚIE

<i>Ion Gagim</i> , Elements of the semantics of music in artistic education. Elemente de semantică muzicală în învățământul artistic . . . . .	9
<i>Eugenia Maria Pașca</i> , Musical education in Romanian education. Tradition and contemporaneity. Educația muzicală în învățământul românesc. Tradiție și contemporaneitate . . . . .	19
<i>Tatiana Bularga</i> , The implementation of formative-innovative praxeology in artistic education. Optimization of connection <i>theory – artistic praxeology</i> . Implementarea praxiologiei formative-inovative în învățământul artistic. Optimizarea raportului <i>teoria – praxiologia artistică</i> . . . . .	26
<i>Margarita Tetelea</i> , Educational dimension of <i>George Enescu's</i> creation – European interference. Dimensiunea educațională a creației lui George Enescu – interferențe Europene . . . . .	33
<i>Emilia Moraru</i> , On the bridge of song to union... Dialogue with the composer and director Eugen Mamot, popular artist. Pe punte de cântec spre unire... Dialog cu compozitorul și dirijorul Eugen Mamot, artist al poporului . . . . .	38
<i>Marinela Rusu</i> , Communication and education in the conditions of cultural diversity. Comunicare și educație în condițiile diversității culturale . . . . .	41
<i>Inna Kovalenko</i> , The formation of professional and personal qualities of the future teachers of arts from the position of the acmeological approach. Формирование профессионально-личностных качеств будущего учителя музыки с позиции акмеологического подхода . . . . .	48
<i>Valeriu Capcelea</i> , The importance of praxeology for the constitution of the methodological foundations of the scientific research in the field of education. Importanța praxiologiei pentru constituirea fundamentelor metodologice ale cercetării științifice în domeniul educației . . . . .	54
<i>Tatiana Golushkova, Tatiana Korovkina</i> , The technology of using feature films as tools of patriotic education of teenagers. Технология использования художественных фильмов как средства патриотического воспитания подростков . . . . .	59
<i>Olimpiada Arbuz-Spatari</i> , Reference to the creative personality of students / students in the artistic-plastic education methodology in artistic education. Referențialul personalității de creație a elevelor/studentilor în cadrul metodologiei educației artistico-plastice în învățământul artistic . . . . .	63
<i>Petrea Gîscă</i> , Famous horn players and skilled professors in musical classicism. Corniști celebri și pedagogi iscusiți în clasicismul muzical . . . . .	69
<i>Elena Gupalova</i> , Piano creativity of Zlata Tcach in educational repertoire of Moldova. Фортепианное творчество Златы Ткач в учебном репертуаре Республики Молдова . . . . .	74
<i>Daniela Rosca-Ceban, Olimpiada Arbuz-Spatari</i> , Analysis of the creative imagination blocks and the artistic-psychological methods of their creating. Analiza blocajelor imaginației creative și metodele artistico-psihologice de depășire a acestora . . . . .	78
<i>Daniel Dragomirescu</i> , Teaching methods of the guitars in South America. Metode de predare a chitarei practice în America de Sud . . . . .	85
<i>Lidia Ciolacu</i> , Praxiological aspects of quality of education, paradigms of progress in education. Aspecte praxiologice ale calității învățării, paradigme ale progresului în educație . . . . .	91

<i>Viorica Crișciuc</i> , Transdisciplinary interference in artistic education. Interferențe transdisciplinare în educația artistică . . . . .	94
<i>Tatiana Panco, Veronica Rusov</i> , Aesthetic education of children with special educational needs. Эстетическое воспитание детей с особыми образовательными потребностями . . . . .	97
<i>Marina Morari</i> , Developing curriculum for Musical Education. Dezvoltarea curriculumului la Educația Muzicală . . . . .	102
<i>Mariana Carp, Teodora Hubenco</i> , Aspects of teaching the course of pottery in the higher artistic education. Aspecte ale predării cursului de ceramică în învățământul artistic superior . . . . .	109
<i>Oksana Gusachenko</i> , Forming of musically-creative potential of teenagers is in extracurricular vocal activity by motivational-evaluation direction. Мотивационно-оценочное направление формирования музыкально-творческого потенциала подростков во внеурочной певческой деятельности . . . . .	116
<i>Polina Luybimova</i> , Book club as a means of development of interest to reading for students of higher education. Книжный клуб как средство развития интереса к чтению у студентов вуза . . . . .	122
<i>Tatiana Kotilevskaya</i> , Improvement of aesthetic communication with nature in rural school. Совершенствование эстетического общения с природой в сельской начальной школе . . . . .	124
<i>Elena Țurcan</i> , A decade of Arts and Artistic Education magazine. Artă și Educație Artistică la un deceniu de apariție . . . . .	132
<i>Xu Weiwei</i> , Genre and stylistic approach as an instrument of a vocal training of the future music teachers. Жанрово-стилевой подход как инструмент вокального обучения будущего учителя музыки . . . . .	136
<i>Natalia Kincheva</i> , The formation at elder preschool – children a positive attitude to cultures in the nearest surrounding. Формирование у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения . . . . .	139

## **FORMATION OF UNIVERSITY SPECIALISTS / FORMAREA UNIVERSITARĂ A SPECIALIȘTILOR**

<i>Ala Kozyr</i> , To the problem of acmeological development of future teachers music taking into account their typological classification. К проблеме акмеологического развития будущих учителей музыки с учетом их типологической классификации . . . . .	149
<i>Victor Ghilaș</i> , The art and the pedagogy of instrumental interpretation in the musical activity of Dimitrie Cantemir. Arta și pedagogia interpretării instrumentale în activitatea muzicală a lui Dimitrie Cantemir . . . . .	156
<i>Rossella Marisi</i> , Music history as a workshop to develop critical thinking skills . . . . .	165
<i>Larisa Zorilo, Maria Pereteatcu</i> , Use of theatricalized activity in the development of the empatia of children with special educational needs. Использование театрализованной деятельности в развитии эмпатии детей с особыми образовательными потребностями . . . . .	171
<i>Marina Cosumov</i> , The praxeological premises of the violonist school establishment in Republic of Moldova. Premisele praxiologice ale constituirii școlii violonistice în Republica Moldova . . . . .	176
<i>Maia Dohotaru, Zoia Guțu</i> , Coregraphic art – purtar of the value system. Arta coregrafică – purtătoare a sistemului de valori . . . . .	179
<i>Mirela Ștefănescu</i> , The contemporary visual arts from Iassy in the light of internationalization. Artele vizuale Ieșene contemporane din perspectiva internaționalizării . . . . .	184

<i>Alina Suslenco</i> , The development of the innovational culture of young specialists as a sustainability factor of higher educational institutions. Dezvoltarea culturii inovaționale a tinerilor specialiști ca factor al sustenabilității instituțiilor de învățământ superior	190
<i>Yang Jun</i> , The main directions of professional training of future teachers of musical art in China. Основные направления профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства в Китае . . . . .	197
<i>Lucia Diaconu</i> , Trio in Major KV 498 for clarinet, violoncello and piano (1786) by Wolfgang Amadeus Mozart. Short musical analysis. Trio în <i>Mi b Major</i> KV 498 pentru clarinet, violă și pian (1786) de Wolfgang Amadeus Mozart. Scurtă analiză muzicală . . . . .	203
<i>Lilia Granețkaia</i> , Praxeological value of pianist F. Liszt's artistic principles in contemporary pianist pedagogy. Valoarea praxiologică a principiilor artistice ale pianistului F. Liszt în pedagogia pianistică contemporană . . . . .	215
<i>Doina Dimitriu Ursachi</i> , Structural and vocal ipostases in Giacomo Puccini in opera <i>Tosca</i> . Ipostaze structurale și vocale în opera <i>Tosca</i> de Giacomo Puccini . . . . .	219
<i>Natalya Golubitskaya</i> , Specificity of ethno-pedagogical activity of future teachers of Musical Art. Специфика этнопедагогической подготовки будущих учителей музыкального искусства . . . . .	231
<i>Cristina Todî</i> , Choreographic syncretism – artistic dimensions. Sincretismul coregrafic – dimensiuni artistice . . . . .	237
<i>Marta Burduloi</i> , The importance of choir in musical education of children. Importanța corului în educația muzicală a copiilor . . . . .	245
<i>Liu Miaoni</i> , Creative and performance construct of future music teachers vocal and speech culture. Творческо-исполнительский конструкт вокально-речевой культуры будущих учителей музыки . . . . .	249

## ARTS / ARTE

<i>Alina Pavalache</i> , The human body, the expression instrument of chant. Piano vocality. Corpul uman, instrument al expresiei cântului. Vocalitatea pianului . . . . .	259
<i>Ana Ghilaș</i> , Theatricality of prose for children: methodological aspects. Teatralitatea prozei pentru copii: aspecte metodologice . . . . .	261
<i>Cristina Simionescu</i> , A short music analysis of the vocal ensembles from the opera <i>Lucia di Lammermoor</i> by Domenico Gaetano Maria Donizetti. O scurtă analiză muzicală a ansamblurilor vocale din opera <i>Lucia di Lammermoor</i> de Domenico Gaetano Maria Donizetti . . . . .	266
<i>Irina Bogataya</i> , Public performance. Overcoming scenic exercise of the musician-executive. Публичные выступления. Преодоление сценического волнения музыканта-исполнителя . . . . .	273
<i>Petrea Gîscă</i> , Art as means of communication. Arta ca mijloc de comunicare . . . . .	281
<i>Daniel Dragomirescu</i> , Music South American. Inspiration sources. Genres and forms. Interpreters guitarists. Muzica Sud Americană. Surse de inspirație. Genuri și forme. Interpreți chitariști . . . . .	288
<i>Consuela Radu-Țaga</i> , Choral structures in opera „Zamolxe” by Liviu Glodeanu. Structuri corale în opera „Zamolxe” de Liviu Glodeanu . . . . .	293
<i>Mariana Jardan</i> , The relation between dramaturgic text and theatrical performance. Relația text dramaturgic – spectacol teatral . . . . .	299
<i>Dumitru Calmiș</i> , Peculiarities of the style and musical language in the <i>Sonata-fantasia</i> for accordion by Normand Lockwood. Particularitățile stilului și limbajului muzical în <i>Sonata-fantasia</i> pentru acordeon de Normand Lockwood . . . . .	304



<i>Orest Oryshchuk</i> , Discovering of pedagogical conditions of future music teachers training for vocal educational activities. К вопросу выявления педагогических условий подготовки будущих учителей музыки к вокальному просветительству	311
<i>Gheorghe Nicolaescu</i> , Mouth organ or harmonica – universal polyphonic instrument. Armonica de gură sau muzicuța – instrument polifonic universal . . . . .	317
<i>Mihaela Loredana Gârlea</i> , Concert at the Palace. Report on cultural and artistic event. Concertul de la Palat. Reportaj despre eveniment cultural-artistic . . . . .	323
<i>Olena Ishchenko</i> , Music-executive master of masters faculties of arts of pedagogical universities: content and structure. Музыкально-исполнительское мастерство магистрантов факультетов искусств педагогических университетов: содержание и структура . . . . .	326
<i>Ioana Stănescu</i> , Oriental influence in the Claude Debussy piano music. Influența orientală în muzica pentru pian a lui Claude Debussy . . . . .	329
<i>Olga Țurcanu</i> , Particularity and conditions for development of musician-pianist's imagination. Специфика и условия развития воображения у музыканта – пианиста . . . . .	331
<i>Juliana Babin</i> , Classification and decoding of the basic traditional decorative motives in the ornamental iconography system. Классификация и декодирование основных традиционных декоративных мотивов в системе орнаментальной иконографии . . . . .	335
<i>Pavel Ciolacu</i> , Neuro linguistic programming – complement factor in the intelligence activity. Programarea neurolingvistică – factor complementar în activitatea de <i>intelligence</i> . . . . .	341
<i>Stela Smirnov</i> , Efficiency of educational management for the quality and prestige of the educational institution. Eficacitatea managementului educațional pentru calitatea și prestigiul instituției de învățământ . . . . .	346
<i>Angela Chilari, Corina Iliev</i> , The importance and premises of interpretative contests in the process of training young instrumentalist performers. Importanța și premisele concursurilor interpretative în procesul formării tinerilor interpreți instrumentaliști . .	352

## 1. EDUCATION/EDUCAȚIE

### ELEMENTS OF THE SEMANTICS OF MUSIC IN ARTISTIC EDUCATION ELEMENTE DE SEMANTICĂ MUZICALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC

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

**Abstract.** *One of the central issues in music (and in music education) is understanding music, understanding its content and the message it conveys. The language of the sound art is esoteric. It is full of hidden meanings that require deciphering, and, as such, it is open to various interpretations. "What does music express?" is the fundamental question in this art. For this reason, the semantics of music is an important discipline in training musicians and music lovers who are eager to discover the secrets of this art. The author addresses the issue both from the scientific and from the practical point of view so that the material could be used in institutions of artistic education and, in adapted form, in institutions of general education. The present article deals with the issue from the perspective of its complexity, of the characteristics and aspects of the content of music by exposing various types of semantics and different semantic layers of music depending on various factors. At the same time, it offers data and notions related to this topic, which can be used in different music disciplines in the respective institutions.*

**Key words:** *semantics of music, music content, music message, semantic layer, musical dramaturgy, symphonism.*

*Problema înțelegerii muzicii este una centrală  
într-o educație sau autoeducație muzicală.*

*George Bălan*

*Înțelesul muzicii trebuie găsit în muzică,  
în melodiile, în armoniile, în ritmurile ei,  
în culoarea ei orchestrală și mai ales  
în felul în care se dezvoltă.*

*Leonard Bernstein*

Muzica este o lume a sensurilor, ca și oricare altă artă.<sup>1</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, fundamentală 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>2</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

<sup>1</sup> A se vedea, de exemplu: George Bălan. *Sensurile muzicii: compozitor, interpret, ascultător*. București. 1965.

<sup>2</sup> Am luat la întâmplare câteva exemple din lista infinită de creații ale muzicii universale.

mine?”<sup>3</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>4</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 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>5</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 „arogața interpretării”, eliberându-se totodată de teroarea „conținutului” în profitul unei reabilitări a acuității senzoriale.”<sup>6</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>7</sup>

- *Muzica – expresie a sentimentelor și emoțiilor umane.* (Fr. Bouwer: „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>8</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”).

<sup>3</sup> Кудряшов А.Ю. *Теория музыкального содержания*, 2-е изд. Санкт-Петербург, 2010, с. 154.

<sup>4</sup> Citat după: Старчеус М. *Новая жизнь жанровой традиции*. В: Мотивирующая сфера психики. Вып. 6. Москва, 1987, с. 47.

<sup>5</sup> Sacks Oliver. *Muzicofilia. Povestiri despre muzică și creier*. București, Humanitas, 2009, p. 49-50.

<sup>6</sup> Susan Sontag. *Împotriva interpretării*. Editura Univers, București, 2000. (Citat după: Bejan Petru. *Hermeneutica prejudecăților*. Iași, Ed. Fundației AXIS, 2004, p. 53).

<sup>7</sup> Ехpus după: Казанцева Л.П. *Основы теории музыкального содержания*. Астрахань, 2009.

<sup>8</sup> A se vedea, la fel: Ion Gagim. *Kant și muzica.. În: Ion Gagim. Muzică și filosofie*. Chișinău, Editura Știința, 2010, p. 98-109.

- *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 chintesenta 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. 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>9</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>10</sup> Un singur sunet muzical poate declanșa miriade de senzuri 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

<sup>9</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>10</sup> A se vedea: Ion Gagim. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Editura Timpul, 2003, p. 162-176.

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>11</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. De aceea, 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 – prin intermediul a ceea ce se numește **imagine muzicală**.<sup>12</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>13</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 înălțime

---

<sup>11</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.

<sup>12</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>13</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 intrăm deja în tema unei alte discuții...

(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 dezvoltă-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, înaintea 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 „lectură” 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 multispectual (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. 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**:

1. Imagini muzicale „pure” (muzica instrumentală: solo, ansamblu, orchestră sau genul de „vocaliză”, de exemplu, în muzica vocală).
2. Imagini muzical-artistice „mixte”:
  - a) muzică pe text literar (cântecul, cantata, oratoriul, opereta, opera);
  - b) muzică sugerată de opere literare (muzică instrumentală cu program / cu titlu literar; de exemplu: Simfonia *Faust* de F. Liszt);

- c) muzică de dans (dansul propriu-zis, baletul, spectacolele coreografice);
- d) muzică sugerată de imagini din natură (de exemplu: „furtuna” din partea a II-a a Simfoniei nr. 6 *Pastorală* de L.v. Beethoven);
- e) 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);
- f) 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>14</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 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, culminație, 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

<sup>14</sup> *Dramă*, din greacă – *acțiune*.

secundare), *dezvoltarea* („dialogul” sau „contradicția/conflictul” dintre aceste două teme), *culminația* (atingerea apogeeului acestui „dialog/conflict”), *repriza* sau *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 înaintează, 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, înlănțuit 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



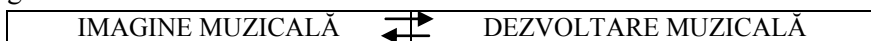
de note al lucrării rămâne neschimbat, atunci imaginea muzicală se îmbogățește, se amplifică în sunarea sa, se dezvoltă.

- *Progresia* = reluarea identică de la alt sunet în mișcare ascendentă sau descendentă a aceleiași formule/ structuri muzicale.
- *Variația* = modificarea (varierea) 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 reînnoirii 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:

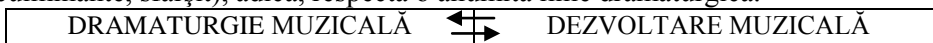
I. Noțiunile de *Imagine muzicală* și *Dezvoltare muzicală* se află în legătură indispensabilă și nu există una fără cealaltă, deoarece:

- 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.



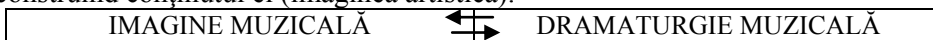
II. Noțiunile de *Dramaturgie muzicală* și *Dezvoltare muzicală* se află în legătură indispensabilă și nu există una fără cealaltă, deoarece:

- 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.



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 de *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, deznădămintul, 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 *formei 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>15</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 ei superioare).

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 am-

---

<sup>15</sup> De exemplu: R Schumann. *Dansuri simfonice*. S. Rachmaninov. *Dansuri simfonice*.

bianță sonoră pe fundalul (sau „sub acompaniamentul”) cărei 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>16</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>17</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 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 parte cu 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

---

<sup>16</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>17</sup> Interpretările video au fost preluate de pe canalul YouTube și, deci, pot fi vizualizate acolo.

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 propiu-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 G., 1960, *Muzica, artă greu de înțeles?* București.
2. BĂLAN G., 1965, *Sensurile muzicii*. București.
3. BEJAN P., 2004, *Hermeneutica prejudecăților*. Iași, Ed. Fundației AXIS.
4. CHIRIAC T., 2001, *Semantica muzicii*. Iași.
5. GAGIM I., 2009, *Dicționar de muzică*. Chișinău, Știința.
6. GAGIM I., 2003, *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași, Timpul.
7. GAGIM I., 2010, *Muzica și filosofia*. Chișinău, Știința.
8. GAGIM I., 2017, *Transfigurarea muzicală a poeziei în creația vocală: Anatomia unei analize hermeneutice*. În: Gagim Ion. *Studii de muzicologie*, Bălți, p. 57-100.
9. SACKS O., 2009, *Muzicofilia. Povestiri despre muzică și creier*. București, Humanitas.
10. КАЗАНЦЕВА Л.П., 2009, *Основы теории музыкального содержания*. Астрахань.
11. КУДРЯШОВ А.Ю., 2010, *Теория музыкального содержания*. Санкт-Петербург.

### **MUSICAL EDUCATION IN ROMANIAN EDUCATION. TRADITION AND CONTEMPORANITY EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC. TRADIȚIE ȘI CONTEMPORANEITATE**

*Eugenia Maria Pașca, Professor PhD,  
„George Enescu” National University of Arts, Iași, Romania*

**Abstract.** *The beginnings of education, especially of aesthetic education and implicitly of musical education, on the Romanian soil, are lost in the time of the legends, associating with the figure of Orpheus: "From aesthetic education – writes George Văideanu – carried out in the primitive direct and diffused commune, the transmission of artistic experience from generation to generation, to*

*multilateral aesthetic education, integrated today in the formation of personality, has gone through a long and uninterrupted journey with increases and decreases determined by historical conditions."*

**Key words:** musical education, educational-musical system in Romania.

## Introduction

On the territory of Romania, documents show preoccupations for the organization of the educational system since the Middle Ages (11<sup>th</sup> century). Over the centuries they have evolved into several directions of musical education – confessional-religious and laic – general or specialized knowledge in order to train artists – musicians or teachers or professors. The efforts of the Romanian musicians and pedagogues have turned into permanent, sustained activities for a constant musical education, coordination between textbooks and the curricula so that students can be the beneficiaries of musical initiation as correctly as possible.

### 1. Religious musical education

Up to the first half of the 19<sup>th</sup> century, musical education was done in various schools and it consisted of learning religious chants. In the three Romanian Principalities up until the 15<sup>th</sup> century there were bishopric and monastery schools with a moral-religious character (Neamț, Putna, Humor, Tismana, Oradea, Alba-Iulia), the main subject of study being music, followed by painting, religion, writing and reading – in Greek, Slavonic and Latin.<sup>18</sup> The oldest school documented on Romanian territory was the one in Șcheii Brașovului (*St. Nicholas' Church*) – 15<sup>th</sup> century, where religion and religious chants were taught.<sup>19</sup> Starting with the 15<sup>th</sup> century we can speak of school activities in Romanian, significant being the preoccupations to turn education laic (16<sup>th</sup> century) by the establishment of grammar and writing schools (Suceava, Baia, Siret, Brașov, Sibiu, Bistrița), where subject common to religious schools were being taught, but also laic subjects (such as arithmetic, law, economics). At the same time, confessional schools spread out in Cotnari, Sibiu, Brașov.<sup>20</sup> The principles of Enlightening are visible with the Romanian education as well in the *Courtly Academies* in Iași and Bucharest, where they learn Greek, Slavonic, Latin, religion, religious chanting, and later on Romanian language, arithmetic, history, geography.

Primary schools in Romanian language are established (Wallachia) and in Greek, Slavonic and Romanian in Moldavia (Roman, Rădăuți, Huși); just like the schools functioning with *St. Nicholas'* in Iasi and *St. Sava's* in Bucharest, they will have a strong religious character. In Transylvania confessional schools functioned as well. Musical education was closely related to the organization and development of confessional life, the church having the task to ensure the training of priests, teachers for the young, and also to educate kilogramdren. Individual or collective, musical education was based on the theory and repertoire of vocal cult chanting.<sup>21</sup> In the 19<sup>th</sup> century religious schools (*Seminaries* and *Chanting Schools*) continue to activate ensuring servants for the cult procedures well trained in religious chanting and writing. In the 20<sup>th</sup> century, *Theological Seminaries* will undergo on ongoing transformation process, being renamed *Theological High Schools* after 1990 and functioning for many confessions – Orthodox, Roman-Catholic, Greek-Catholic, Adventist, Evangelical, Baptist, Reformed, Muslim, Protestant, Pentecost.

---

<sup>18</sup> Nicolae Iorga, *ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC*, Bucharest: Editura „Casa Școalelor”, 1928: „...în vechile fundații glorioase, ca și în cele nouă, se învață de sânge slavona, caligrafia, pictura și muzica”, pag. 15.

<sup>19</sup> Vasile Oltean, *ȘCOALA ROMÂNEASCĂ DIN ȘCHEII BRAȘOVULUI*, Bucharest: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, pag. 10.

<sup>20</sup> Ion Gheorghe Stanciu, *ISTORIA PEDAGOGIEI*, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1991, pag. 27-29.

<sup>21</sup> Ion Gheorghe Stanciu, *O ISTORIE A PEDAGOGIEI UNIVERSALE ȘI ROMÂNEȘTI PÂNĂ LA 1900*, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pag. 155-163.

## 2. Specialized musical education

Starting with the 19<sup>th</sup> century private education has existed with the families of aristocrats and kings, this didactic activity being carried out by teachers brought from abroad in order to initiate children into the knowledge of foreign languages, literature, history, geography, dance, drawing and instrumental and vocal music. The instruments studied were mainly the piano, the harp and the guitar.<sup>22</sup> In the *Pedagogical Schools* the future teachers were trained both theoretically and practically (vocal and instrumental). A special aspect was the apparition of music schools with the purpose of responding to the requests of talented children or young people and also of training musical specialists. Together with the *Music and Drama Conservatories* in Iași (1860), Bucharest (1864), Cluj (1919) serious activity is carried out by the *Private Conservatories* (Brăila, Satu Mare), and the *Municipal Conservatories* (Timișoara, Târgu Mureș, Craiova, Brașov). Great merits need to be attributed to the *Military Music School* in Bucharest.<sup>23</sup> In the first half of the 20<sup>th</sup> century the types of musical education addressed all students. Thus, generations of children learning vocal, choir or instrumental music have access to general knowledge schools.

If at the beginning of the 20<sup>th</sup> century musical education (specialized) was done only in *Conservatories* and, to an extent, in private, by the reform of 1948 musical education became state education and free for all levels (elementary, average and superior). Many *Music Schools* and high schools were established (in all counties). At the same time, *Pedagogical Institutes* with *Music Departments* were established in Bucharest, Cluj, Iași, Galați, Constanța, Brașov, Timișoara, Târgu Mureș), and the *Conservatories* in Iași, Cluj and Bucharest carried out their activity training music specialists. The entire system of musical education went through difficult moments because of various orders to dissolve and reduce the number of institutions and students or to reorganize the system (1950 – 1989). In spite of all these, in spite of oscillations caused by the modifications of structure, the efficiency of their activity has been underlined by generations of well-trained graduates, with good musical culture and professional training.<sup>24</sup>

The other forms of musical education also need to be mentioned: in *Pedagogical High Schools* and *Theological Seminaries*, a lot having the fate of the *Music High Schools* (dissolved) between 1978 and 1989. At the same time, in *Students' Clubs* and *Popular Art Schools*, established around 1960, any person with a talent for music was offered the chance to cultivate their talent, even if they did not want to become professionals.<sup>25</sup> Musical education, from the level of primary school to the level of higher education was reorganised after 1990 by the re-establishment of *Music Schools*, *High Schools* and *Universities* or *Academies*, as well as of *Music University Colleges*. *Pedagogical High Schools* will also undergo a reorganisation process, an on-going process. Beyond the accomplishments and shortcomings, the desire to model human personalities through music must be one of the permanent traits of the Romanian school.

## 3. General music education

Starting with the 17<sup>th</sup> century, education becomes public once city and village schools teaching in Romanian language were established in Wallachia and Moldavia and in Ger-

---

<sup>22</sup> Teodor T. Burada, CRONICA MUZICALĂ A ORAȘULUI IAȘI: in OPERE, volume I, (supervised by Viorel Cosma), Bucharest: Editura Muzicală, 1974, pag 141-168.

<sup>23</sup> Mihail Cozmei, PAGINI DIN ISTORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ARTISTIC DIN IAȘI 1860-1995, „George Enescu” Art Academy, 1995, pag. 113-115 și 125 DE ANI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC DE STAT 1860-1985, Iași: „George Enescu” Conservatory, 1985, pag. 8-17.

<sup>24</sup> Mihail Cozmei, ISTORIA MUZICII ROMÂNEȘTI – PERIOADA CONTEMPORANĂ – part I, Iași: „George Enescu” Art Academy, 1992, pag. 60-61 și 128.

<sup>25</sup> Viorel Cosma, ROMÂNIA MUZICALĂ, Bucharest: Editura Muzicală, 1980, pag. 89-91.

man and Hungarian in Transylvania. Courtly schools also functioned in Iași, Bucharest, Târgoviște, where subjects such as Latin, Greek, Slavonic, Poetics, Logic, Rhetoric and religious chanting were taught.<sup>26</sup> Compulsory education was one of the main social and political requests of the progressive forces, and the main stages of the development of compulsory education on the territory of our country are correlated to important moments in the history of Romania. Thus, at the end of the 18<sup>th</sup> the Austrian school law marked the beginning of a new program of reforms în Transylvania, first by establishing state schools in all settlements, and at the beginning of the 19<sup>th</sup> century official dispositions to organize state rural and city schools were issued in Wallachia and Moldavia.<sup>27</sup>

During this period, musical education will contain laic elements, especially in private education, with girl boarding schools, where subjects such as Greek, French, Practical crafts, musical reading and writing, vocal and instrumental singing are taught. By the laws of 1864 (Romanian Principalities) and 1869 (Transylvania) primary (compulsory) education, then secondary and higher education were organized (the first *University* was established in Iasi in 1860). Artistic subjects get a stable place and are organized by means of timetables, curricula and textbooks; religious chanting is still being taught, but also laic singing from European creation (folk or cult).<sup>28</sup> Later, school life will witness an important process of modernization through the efforts of Spiru Haret. He will impose through the laws issued in 1898-1909 a greater attention to physical and artistic education (music and drawing) and will include school festivities in the primary and secondary schools, with the aim of marking the great national festivals, as education had the role to develop thinking and form character.<sup>29</sup>

The Law of education of 1924 stipulated the organization of kindergartens and children's homes as the duration of compulsory education was increased to 7 years (4 years in primary school and 3 years secondary school). *Music* is part of the education curricula for preschoolers and for primary school, secondary school and high school and, as textbooks contain numerous German and French songs, George Breazul militates to introduce Romanian folk songs into the musical education. „*School children – says George Breazul – must learn to play only the songs that have the power to move them. The main place must be occupied by Romanian music, the music that gives satisfaction to the soul, better understood by children.*”<sup>30</sup> Ștefan Bârsănescu also supported education based on Romanian culture (including musical and plastic education) as „*the process of lifting man to the level of cultural values implies receiving, creation and feeling, vibrating for an idea, the awakening of the aspiration for beauty, truth, good and useful. In the process of assimilation of artistic creation (plastic and musical) the intellect, the will and the emotional life are combined.*”<sup>31</sup>

After 1945, preschool, primary and secondary education becomes compulsory and free. There have been numerous reforms introducing the obligation of school until 10<sup>th</sup> grade and *Music* as a subject is present in all education curricula. Until 1968, musical education was compulsory for higher classes of high school as well by means of such subjects as *Music* and *Choir* (also studied in secondary school). After 1968, the curricula introduced *Music* from preschool level to secondary level and *Choir* taught in groups every other

---

<sup>26</sup> Ion Gheorghe Stanciu, ISTORIA PEDAGOGIEI, pag. 44-45.

<sup>27</sup> Valentina Filipescu, Olga Oprea, ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBLIGATORIU ÎN ROMÂNIA ȘI ÎN ALTE ȚĂRI, Editura Didactică și Pedagogică, 1972, pag. 8.

<sup>28</sup> Mihail Cozmei, 125 DE ANI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC DE STAT 1860-1985, pag. 5-7.

<sup>29</sup> Ion Gheorghe Stanciu, op. cit., pag. 80-83.

<sup>30</sup> George Breazul, UN CAPITOL DE EDUCAȚIE MUZICALĂ, Bucharest: Editura „Cartea Românească”, 1937, pag 34.

<sup>31</sup> Ștefan Bârsănescu, apud – Ion Gheorghe Stanciu, ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN SECOLUL XX, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, 1983, pag. 162-164.

week. We notice that the number of classes per level of education decreased, as well as the elimination of *Music* as a subject at high school level. After 1989, when a new education reform was introduced, a profound analysis of esthetic education was carried out and its reintegration in high school was also analyzed. Thus, the curricular area “Arts” stipulates one class of *Musical education* for preschool, primary and secondary school levels. For high school, *Musical education* is studied compulsorily in the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades and as an optional subject in the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades.

Another aspect is represented by the evolution of methodologies and textbooks. An important stage starts with the first decades of the 20<sup>th</sup> century, when courses of music methodology were introduced in 1927 under the name *Music Encyclopedia and Pedagogy* by **George Breazul** at the *Conservatory* in Bucharest and by Alexandru Zirra at the *Conservatory* in Iasi (1933 – 1934). The attitude of Constantin Brăiloiu is also important. He suggested the introduction of rhythmical-melodic structures belonging to children’s folklore in textbooks, as well as the introduction of religious music and the history of music in music classes for the high school level. He stated: „*there is nothing but useful benefits that the student can get from singing the melodies of their own country, close to their feeling, as this singing cannot but help with their technical and moral development... especially since we, the Romanians, who take such pride in our rich and original folk music, must use it in our schools.*”<sup>32</sup>

The entire experience accumulated until the beginning of the 20<sup>th</sup> century was used by George Breazul who conceived school curricula and textbooks for all types of education, a landmark for Romanian education and not only. He also supported the introduction of the study of folklore and history of Romanian music with the specialized musical education.<sup>33</sup> In his collection he included several folk creations for children, some harmonized for two voices. They can be accompanied by gestures, depending on the action expressed by the text, becoming musical games. The image representation helps children to become familiarized with the musical text and the literary text by assuming position depending on the melody and the size of the image (rhythm), thus making the transition to the learning of musical writing and reading easier. He concluded that the only occasion to cultivate music as art is by singing folk songs and that musical education must start in kindergarten. The aims were defined: to awaken the musical talent of children by contributing to the harmonious development of their soul; to give children the joy to learn, compose, sing, play; to awaken the kindergarten’s taste and interest; to teach children how to sing and listen, to understand Romanian singing and dancing; to prepare them for a life full of Romanian feeling, thinking and attitude.

The following need to be mentioned: Gavriil Galinescu, George Breazul, Nicolae Saxu, Sabin V. Drăgoi, Ioan D. Vicol, Aurel Ivășeanu, Ana-Motora Ionescu, Ion Șerfezi, Maria Dolgoșev, Ion Potolea, Anton Scornea, Anatolie Bârcă, Magdalena Ursu, Elisabeta Marinescu, Ligia Toma-Zoicaș, Iosif Csire, Pavel Delion, Vasile Vasile, Georgeta Aldea with methodologies for educators, teachers and professors. Just as George Breazul, Ana Motora Ionescu borrowed semiography with rhythmical syllables, the graphic representation of sound duration and height, and phononimy from the experience of European specialists and put them into a system by correlating them with the didactic specificity of Romanian music.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Constantin Brăiloiu, OPERE, volume III, (*Muzica în licee...*) Bucharest: Editura Muzicală, 1974, (translated and supervised by Emilia Comișel), pag. 355.

<sup>33</sup> George Breazul, op. cit., pag. 37.

<sup>34</sup> Ana Motora Ionescu, Elena Tudorie, Anton Scornea, METODICA PREDĂRII MUZICII – CLASELE I-VIII, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, 1965; Ana Motora Ionescu, INDRUMĂTOR PENTRU PREDAREA MUZICII LA CLASELE I-IV, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, 1978; Ana Motora Ionescu, ANTON DOGARU, ÎNDRUMĂRI METODICE PEN-



At the same time, the remarkable contribution of Gabriela Munteanu needs to be noticed. She contributed numerous and valuable papers in the last decade<sup>35</sup>, proving a keen interest in this field. Many composers and pedagogues have become involved in the creation activity and created real musical jewels for children: Gavriil Musicescu, Timotei Popovici, Alexandru Podoleanu, Gheorghe Cucu, Alexandru Voevidca, George Breazul, Nicolae Saxu, Nicolae Lungu, Petre Ciorogaru, Ion Potolea, Liviu Comes, Alexandru Pașcanu, Nelu Ionescu, Dan Voiculescu and many others. The pedagogical ideas that are the basis of textbooks and methodologies are focused on the study of Romanian folk music and then on the integration of Romanian and universal cultivated creation into the musical education of students.

#### 4. Conclusions

We consider it necessary to synthesize the Romanian musical educational system, as conceived by **George Breazul** in relation with the accomplishments of European specialists. We distinguish the following principles according to which musical education must be carried out with the Romanian educational system:

- 1) Learning will be done only by singing by hearing, using toys and musical instruments for accompaniment;
- 2) Learning the elements of musical reading and writing will be supported by valuable examples extracted from Romanian folklore, Byzantine religious music and cultivated music (European and local);
- 3) Interdisciplinary approach will be done by focusing on the relation of music to the other arts and subjects: Romanian language, history, foreign languages, geography;
- 4) The training of children in cultural – practical activities (singing in musical bands, hearing musical work in a concert hall) will have an important role in education;
- 5) Finalizing musical education by the systematic study of Romanian music folklore and the history of music will be included in the school curricula.

As methods to these ideas into practice, the great pedagogue suggests:

- 1) The integration of musical game as a learning technique, having children's folklore as model;
- 2) Formation of skills needs to be achieved gradually, by natural practice and active participation;
- 3) Awareness of musical language must be done by means of textbooks conceived from the easy level to the complex level, by the visualization of the melodic line, of rhythm and ideas in an original and attractive way.

---

TRU PREDAREA MUZICII LA CLASELE V-VIII, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, 1983; Vasile Vasile, PAGINI NESCRISE DIN ISTORIA PEDAGOGIEI ȘI A CULTURII ROMÂNEȘTI, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, 1995; Vasile Vasile, METODICA EDUCAȚIEI MUZICALE, Bucharest: Editura Muzicală, 2004

<sup>35</sup> Gabriela Munteanu STUDIU ASUPRA MANUALELOR DE MUZICĂ DIN ROMÂNIA (1846-1993), Bucharest: Editura Academiei de Muzică, 1994; INSTRUMENTE MUZICALE. ÎNDRUMĂRI METODICE DE UTILIZARE A MIJLOACELOR AUDIOVIZUALE (120 slides, one cassette with musical examples), Bucharest: Imprimeria Ministerului Învățământului, 1995; ÎNDRUMAR METODIC PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ, Bucharest: Editura Fundației „România de Măine”, 1997; DE LA DIDACTICA MUZICALĂ LA EDUCAȚIA MUZICALĂ, Bucharest: Editura Fundației „România de Măine”, 1997; JOCUL DIDACTIC MUZICAL, Bucharest: Editura Universității de Muzică, 1997; METODICA EDUCAȚIEI MUZICALE PENTRU GIMNAZIU ȘI LICEU, Bucharest: Editura „Sigma Primex”, 1999; GHIDUL PROFESORULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ – CLASELE A V-A ȘI A VI-A, Bucharest: Editura „Sigma”, 1999; SISTEME DE EDUCAȚIE MUZICALĂ, Bucharest: Editura Fundației „România de Măine”, 2008; with Georgeta Aldea, DIDACTICA EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2001.

The vision of George Breazu is much more complete as far as the ways to achieve musical education, either general, or specialized or confessional, are concerned as compared to the achievements of the other specialists of his time, and his work has remained a landmark in contemporaneity as well.<sup>36</sup>

#### **Bibliography:**

1. ALDEA G., MUNTEANU G., 2001, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București
2. BREAZUL G., 1937, *Un capitol de educație muzicală*, Editura „Cartea Românească”, București
3. BRĂILOIU C., 1974, *Opere*, volumul III, (*Muzica în licee...*) (Ediție tradusă și îngrijită de Emilia Comișel), Editura Muzicală, București
4. BURADA T. T., 1974, *Cronica muzicală a orașului Iași: în OPERE*, volumul I, (Ediție îngrijită de Viorel Cosma), Editura Muzicală, București
5. COZMEI M., 1995, *Pagini din istoria învățământului artistic din Iași 1860-1995*, Academia de Arte „George Enescu”, Iași
6. COZMEI M., 1985, *125 de ani de învățământ artistic de stat 1860-1985*, Conservatorul „George Enescu”, Iași
7. COZMEI M., 1992, *Istoria muzicii românești – perioada contemporană – partea I*, Academia de Arte “George Enescu”, Iași
8. COSMA V., 1980, *România muzicală*, Editura Muzicală, București
9. FILIPESCU V., OPREA O., 1972, *Învățământul obligatoriu în România și în alte țări*, Editura Didactică și Pedagogică, București
10. IONESCU Ana Motora, Elena TUDORIE, Anton SCORNEA, 1965, *Metodica predării muzicii – clasele I-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București
11. IONESCU Ana Motora, 1978, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București
12. IONESCU A. M., DOGARU A., 1983, *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București
13. IORGA N., 1928, *Istoria învățământului românesc*, Editura „Casa Școalelor”, București
14. MUNTEANU G., 1994, *Studiu asupra manualelor de muzică din România (1846-1993)*, Editura Academiei de Muzică, București
15. MUNTEANU Gabriela, 1997, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, Editura Fundației „România de Mâine”, București
16. MUNTEANU G., 1997, *Jocul didactic muzical*, Editura Universității de Muzică, 1997, București
17. MUNTEANU G., 1999, *Metodica educației muzicale pentru gimnaziu și liceu*, Editura „Sigma Primex”, București
18. MUNTEANU G., 1999, *Ghidul profesorului de educație muzicală – clasele a V-a și a VI-a*, Editura „Sigma”, București
19. MUNTEANU G., 2008, *Sisteme de educație muzicală*, Editura Fundației „România de Mâine”, București
20. OLTEAN V., 1989, *Școala românească din șcheii Brașovului*, Editura Științifică și Enciclopedică, București
21. PAȘCA E. M., 2006, *Educația și creația muzicală pentru perioada prenotației*, Editura „Pim”, Iași
22. PAȘCA E. M., 2006, *Educația muzicală din perspectivă interdisciplinară pentru perioada prenotației*, Editura „Pim”, Iași
23. PAȘCA E. M., 2006, *Un posibil traseu al educației muzicale în perioada prenotației, din perspectivă interdisciplinară*, Editura „Artes”, Iași
24. PAȘCA E. M., 2009, *Managementul activităților muzicale extracurriculare în educația formală și nonformală*, Editura „Artes”, Iași

---

<sup>36</sup> Eugenia Maria Pașca, *EDUCAȚIA ȘI CREAȚIA MUZICALĂ PENTRU PERIOADA PRENOTAȚIEI*, Iași: Editura Pim, 2006, pag. 44-62

25. PAȘCA E. M., 2010, *Sisteme de educație muzicală*, Editura „Artes”, Iași
26. PAȘCA E. M., 2010, *JOCUL MUZICAL ȘI CREATIVITATEA*, Editura „Artes”, Iași
27. PAȘCA E. M., GHERGHESCU J. și GHERGHESCU L., 2009, *Strategii de abordare disciplinară și interdisciplinară a educației muzicale în învățământul primar simultan*, Editura „Artes”, Iași
28. STANCIU I. G., 1991, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1991, București
29. STANCIU I. G., 1977, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, Editura Didactică și Pedagogică, București
30. STANCIU I. G., 1983, *Școala și pedagogia în secolul XX*, Editura Didactică și Pedagogică, București
31. VASILE V., 1995, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești*, Editura Didactică și Pedagogică, București
32. VASILE V., 2004, *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București
33. VĂIDEANU G., 1967, *Cultura estetică școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București

**THE IMPLEMENTATION OF FORMATIVE-INNOVATIVE PRAXEOLOGY  
IN ARTISTIC EDUCATION. OPTIMIZATION OF CONNECTION  
THEORY – ARTISTIC PRAXEOLOGY  
IMPLEMENTAREA PRAXIOLOGIEI FORMATIVE-INOVATIVE  
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC. OPTIMIZAREA RAPORTULUI  
TEORIA – PRAXIOLOGIA ARTISTICĂ**

*Tatiana Bularga, PHD, Associate Professor,  
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The article is a theoretical and applicative one, for the following reasons: it conceptualizes the essence, nature and legalities of design, implementation and evaluation of pupils'/students' artistic action, promoting qualitatively the organizational culture of teachers; it adds applied value through the experimental validation of the effectiveness of behavioral and artistic patterns in the praxis of the concerned field. The study reorients the practitioner from a **receptive praxeology** (the docile transposition of the theoretical approaches into training practice, which limits catastrophically the actional freedom of teacher and pupils/students) to an **innovative praxeology**, which requires taking over from theory the best ideas and based on them to elaborate their own actional options. As formative and innovative qualities are fostered: initiative, responsibility, creativity, originality of thought and manifestation of teacher's and pupils' proactive style.*

**Key words:** *artistic action, education, efficiency, implementation, management, praxeology, personality, creativity, originality of thought, proactive style.*

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.

Spunem aceste lucruri, 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/su-

pradotați nu rezolvă pe deplin problema, deoarece ele trebuie să ofere șanse egale întregului eșantion al procesului formativ.

Măsurile întreprinse în acest sens nu exclud anumite *riscuri previzibile* 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 vizate;
- b) existența scăpărilor în asigurarea logică 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.

Astfel, analiza riscurilor previzibile implică necesitatea schimbării practicienilor de la conștientizarea educației artistice ca fenomen secundar la cel de prioritate culturală a societății de tip european. În acest context, au fost întreprinse eforturi de coroborare a factorilor universitari și preuniversitari în scopul realizării schimbărilor proiectate.

Pedagogia în toate timpurile a avut și continua 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*.

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 princi-

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

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

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

Or, în acțiunea *artistică*, demersul persoanei este o realizare cu intenționalitate de manifestare net *artistică*. Ea se produce într-o ipostază complexă de creator, interpret, ascultător, spectator, cititor; ea integrează imaginea fenomenelor reale și ideile subiective; căutând să se manifeste prin produs și ca produs al artei respective: muzică, arte plastice, coregrafie etc. Implicat fiind în procesul artistic al unei anumite arte, elevul sau studentul concomitent, face apel la alte arte pentru a complini imaginea artistică specifică domeniului dat.

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

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.

Proactivitatea este rezultanta unui sistem de activități direcționate și promovate în baza *alegerii* operațiilor și a condițiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului

formativ prin schimbare interioară. Proactivitatea nu are neapărat *expresie externă*, ci, dimpotrivă, valoarea refăcătoare a actului realizat în baza acestei calități, stări psihice constă în stimularea unor *conduite interiorizate* (B.F. Skinner). Astfel, nici într-un caz nu putem cere celui care ascultă muzică să transforme în expresii externe tot ceea ce simte și ce cugetă în legătură cu creația muzicală audiată. Mult mai prețioase sunt, în acest context, transferurile pe care elevul/studentul le realizează în expresii comportamentale afective în timpul receptării/cunoașterii muzicii – acțiuni care este, concomitent, *exterioară și interioară* (I. Gagim, 2004).

Rezultatele cercetării noastre, expuse selectiv în conținuturile Ghidului de față, sunt orientate emergent la eficientizarea factorilor externi ai procesului educațional și a factorilor ce țin de resursele umane, în special, la *eficacitatea acțiunii muzical-artistice* a elevului/studentului și la *dinamica competenței profesionale* a cadrului didactic. Cele două părți componente ale procesului educațional pot relaționa eficient datorită *funcționării în sistem a principiului educației personalității proactive*. În acest sens, în materialele ghidului vom căuta să elaborăm răspunsuri la întrebarea *Ce are loc* și mai puțin la întrebarea *Cum are loc*, în care proces acțiunea muzical-artistică a elevului/studentului și dinamica competenței profesionale a cadrului didactic, realizate conform principiului *proactivității* și altor patru principii, expuse mai jos, vor constitui obiectul integrării *demersurilor teoretice și implementărilor practice*.

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

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. Din perspectiva constituirii gândirii ca factor favorizant în structura relațională menționată anterior, de rând cu identificarea multiplelor tipuri de gândire, în ghidul nostru ne referim, preponderent, la *gândirea eficientă și gândirea ineficientă* (M. Zlate). Limbajul artistic influențează gândirea, îi dă acesteia mișcare, energie, care, drept urmare, stimulează alte organe periferice, inclusiv, sistemele *vocal, vizual, tactil și auditiv*.

Am stabilit că între limbajul vorbirii și limbajele artistice există tangențe, relaționări cu semnificație reciproc avantajoasă. De exemplu, limbajul vorbirii are pentru limbajul muzical cu totul alte semnificații decât cele de interferență simplă: *frază, rimă, accent, intensitate, conținut artistic, imagine, motiv* etc. În procesul audiției muzicale elevul/studentul „vorbește în sine”, „vorbește cu universul său intim, cu sufletul”, asemănătoare procese de mișcare au loc și în sistemul vocal intern. Persoana implicată în procesele artistice (audiție, interpretare, dansare, pictură) parcurge calea de la „filozofia muzicală” la „filozofia logicii”, proces care îi determină, în mare parte, *dinamica eficienței personale. Eficiența acțiunii* câmpului imagistic crește în funcție de capacitatea/abilitatea elevului/studentului de a da curs liber imaginației prin intermediul „cuvintelor tacite”. Observările noastre mărturisesc despre faptul că orice intervenție, amestec, implicație externă în procesul de percepere muzicală, în special, intervențiile verbale parvenite din exterior, declanșează două situații: prima, de complinire a blocului experiențial verbal-artistice, a doua – de inhibare și distanțare de la „traseul verbal” al individului. Expunerile altora despre evenimentele muzicale audiate provoacă pentru persoana-receptor un nonconformism al limbajului propriu, *tacit* cu cel al majorității, al altora. Frica de a fi neînțeles, incompatibil, adesea îl face pe elev să accepte limbaje străine, fapt care influențează distructiv asupra a ceea ce numim *unicitate, spațiu / mediu personal / personalist*.

**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 eficiența 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 conexiunii pozițiilor/demersurilor teoretice cu efectele sale practice.

Actualmente, în mediul teoreticienilor și cel al practicienilor tot mai insistent se întrezărește întrebarea: *Care sunt cerințele și criteriile eficacității educației artistice?* Asupra enunțurilor făcute cu acest prilej caută să se expună, într-un anumit mod, prof. I. Gagim, care, drept cerințe de bază față de domeniul artistic, evidențiază *fondarea psihopedagogică și muzicologică a conceptului de Educație muzicală ca domeniu (direcție) educațional distinct și autonom al practicii educaționale și al științelor educației* (I. Gagim, 2004). Din perspectiva unei educații artistice eficiente, conform prof. Vl. Pâslaru, este înaintat *imperativul regândirii taxonomiei obiectivelor educaționale*. Astfel, este logic a cerceta fundamental o astfel de cerință față de teoria și praxiologia educației artistice, cea care decurge din conținutul relației *teorie-praxis* (conceptualizare și realizare).

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

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

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

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

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



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

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

### **Direcțiile experimentale și de implementare**

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

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

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

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

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

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

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

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

- *orientări atitudinale*, care, în esență, constituie o stare de *repliere/orientare spre sine*;
- *voință autonomă, completă*, cu trăiri depline;
- *cultură organizațională*;
- *nivelul de manifestare a independenței și inițiativei*;
- *simț valoric*;
- *situare în succes*.

#### **Bibliografie:**

1. ALBU G., 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Editura Polirom.
2. BABII V., 2005, *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău: „Elena V.I.”.
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.
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.
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.
9. CREȚU C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Iași: Editura Polirom.

### **EDUCATIONAL DIMENSION OF GEORGE ENESCU'S CREATION – EUROPEAN INTERFERENCE DIMENSIUNEA EDUCAȚIONALĂ A CREAȚIEI LUI GEORGE ENESCU – INTERFERENȚE EUROPENE**

***Margarita Tetelea, PHD, Associate Professor,  
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova***

**Abstract.** *In the many musical researches on the encyclopedic creation of the Enescu genius, a very important aspect – the educational impact of George Enescu's creation – is uncovered. This investigation completes this goal by describing the concert and pedagogical work conducted by George Enescu in Balti in the interwar period. Just over 80 years ago, in Balti, in 1994, the phenomenon was capitalized and the name of George Enescu was captured by giving his name to the children's music school. From this moment on, a whole array of cultural and artistic and educational activities begins, the culmination of which consists of three editions of the "George Enescu" Contest, where both students - performers from the pre-university artistic schools, as well as notorious personalities in the interpretative and pedagogical-artistic field of Moldova and Romania.*

**Key words:** *George Enescu, Festival – Contest, cultural and artistic activities, music school, Philharmonic for children.*

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 zămislit în epoca interbelică sub „bagheta” marelui geniu.

După marile metamorfoze 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 curând 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. Acompaniat 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 neîncăpătoare, 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 Pămînteni, celebrul compozitor și interpret a fost întâmpinat cu ovații de intelectualitatea românească în frunte cu Mihail Cucer, primarul municipiului, care a depus toată stăruința să-l primească pe înaltul oaspete cum nu se poate mai bine.

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* s-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* a 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* a devenit 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* a 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 „Alecu 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, Rusia, 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 consultate cadrele didactice reprezentative din USARB și în vederea complementarității, 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 paginii 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 studentesc;
- ofertarea și susținerea programelor de cultură și educație în toate domeniile cultural-artistice în mediul studentesc 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 cărora 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 socotim 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.

### **ON THE BRIDGE OF SONG TO UNION... DIALOGUE WITH THE COMPOSER AND DIRECTOR EUGEN MAMOT, POPULAR ARTIST PE PUNTE DE CÂNTEC SPRE UNIRE... DIALOG CU COMPOZITORUL ȘI DIRIJORUL EUGEN MAMOT, ARTIST AL POPORULUI**

*Interview by Emilia Moraru, PHD, Associate Professor,  
Academy of Music, Theater and Fine Arts, Chisinau, Republic of Moldova*

**Emilia Moraru:** *Stimate domnule Eugen Mamot, în acest an sărbătorim Centenarul Unirii Basarabiei cu România. Ați fost și sunteți în continuare implicat în diferite acțiuni legate de acest eveniment. În acest context, Vă rog să comentați ce semnificație are acest an istoric pentru dumneavoastră și realizările pe care ați reușit să le înfăptuiți?*

**Eugen Mamot:** Într-adevăr, este un an semnificativ atât pentru mine, cât și pentru întreaga națiune. O dată cu declararea anului 2018 ca *Anul Centenarului Unirii*, am început să urmăresc cu mult interes ciclul de emisiuni, lansat de postul de TVR Iași, de unde mai învăț puțină istorie. Am aflat, în acest mod, adevăruri istorice despre Unirea Basarabiei cu România, despre acei oameni cu literă mare care au înfăptuit Unirea. Am rămas de fiecare dată plăcut surprins despre acele cedări, pe care le obțineau între ei în pofida lipsei de unitate în societate. Generația mea și eu personal am cunoscut România începând din anii '91 din excursii. Am în memorie vizita din '95 la Cetatea Oradei, întreprinsă împreună cu formația corală *Lia-Ciocârlia*, unde ghidul ne povestea despre asediul cetății de către turci.

M-a uimit faptul că însoțitorul nostru, jurist la episcopie, intra în polemică cu ghidul și-l completa cu niște cifre și date uluitoare. Stăteam deoparte și mă gândeam: „Uite câtă carte știi ei și noi nu știm!” Iată în Anul Centenarului, îmi completez, cât pot de mult, cunoștințele în domeniul istoriei despre Unirea României Mari.

La începutul *Anului Centenarului Unirii* am avut un concert vocal-simfonic de autor de toată frumusețea în Sala Mare a Filarmonicii din Oradea. Concertul a fost dirijat de către feciorul meu din București, soliștii și orchestra au fost din Oradea și compozitorul din Chișinău. A fost o manifestare organizată la nivel de Consiliu Județean, unde a asistat toată conducerea județului, sala a fost plină de un public select, care, la sfârșit, nu se dădea dus acasă. Coborând din scenă, eram oprit de cetățeni cam de vârsta mea și mai mult, să-mi spună că părinții se trag din județul Cernăuți sau Bălți, să împărtășească cu mine anumite amintiri sau fapte din istoria noastră comună. Mă bucur foarte mult că TVR Internațional a transmis concertul în emisie directă pe 9 aprilie 2018 și a putut fi vizionat de românii de pretutindeni.

Tot în acest an, la Biblioteca *Onisifor Ghibu* din Chișinău, am lansat cartea *Pe punte de cântec spre Unire*, asupra căreia am muncit mulți ani. Cartea a fost scrisă într-un an de zile, dar conținutul ei a fost adunat pe parcursul vieții, pentru că nu este o simplă „develo-pare” a unor evenimente, ci o viață trăită. Începând din ‘91, când am pășit pentru prima dată Prutul și am cunoscut Bucureștiul (după aceea, au fost multe alte turnee), vizitele noastre erau însoțite de întâlniri atât cu personalități, cât și cu simpli cetățeni. De fiecare dată, reveneam acasă cu un carnet cu nume noi ale unor oameni care promiteau să ne susțină prin ceva, să ne invite undeva. Pe atunci, *Lia-Ciocârlia* era în „floare”, într-o formă interpretativă foarte bună, cu un repertoriu divers – de la *Liturghia Sf. Ioan Gură de Aur*, oratoriul *Gloria* de A. Vivaldi în întregime, la program de romanețe, de cântece patriotice etc. De multe ori, eram invitați în România să cântăm *Liturghia* în biserici mai multe duminici la rând. În acele duminici era sărbătoare pentru toată zona, biserica era neîncăpătoare, credincioșii puteau să asculte din curtea bisericilor interpretarea noastră pentru că era asigurată o sonorizare bună. Deseori, după *Liturghie*, solicitau și un concert de muzică românească (folclorică, romanețe). Acele turnee, trăite de noi, au fost reflectate în paginile acestei cărți, fiindcă fiecare întâlnire cu cineva a lăsat o impresie vie în sufletul nostru. Unele dintre aceste întâlniri au fost emblematice. În unul din pelerinajele pe care le aveam la mănăstirile Moldovei și a Bucovinei, l-am întâlnit pe Regele Mihai, i-am cântat *Imnuri de Slavă*, dirijând cu fața la rege și cu spatele la cor. Regele s-a apropiat, a dat mâna cu noi, a vorbit cu copiii. Tot datorită acestor turnee, am fost primiți ca delegație la Cotroceni de către Emil Constantinescu (Președintele României). Am fost primiți la Patriarhie de către Preafericitul Teoctist. Am cântat în Biserica Regală din Paris. Aceste lucruri pentru mine au fost și sunt foarte importante și, de aceea, am decis să le las pe hârtie. Coristele mele au crescut, au familii, au copii și le va fi interesant să redescopere încă o dată evenimentele trăite, să se regăsească în anumite situații pe care le descriu.

**Emilia Moraru:** *În plină primăvară, Lia-Ciocârlia a sărbătorit o aniversare frumoasă – 45 de ani de activitate artistică a formației – marcată cu un concert memorabil la Sala cu Orga. Ce emoții ați retrăit peste ani, urmărind acest concert, pentru că v-am văzut profund emoționat, dar, în același timp, și părtaș la acest eveniment artistic?*

**Eugen Mamot:** Da, mai ales, părtaș. Chiar dacă am plecat din *Lia-Ciocârlia* cu fizicul, oricum sunt cu ei, fiindcă trăiesc cu interesele lor și vin la ei foarte des, ei interpretează muzica mea. Acest concert aniversar în *Anul Centenarului Unirii* a fost și pentru mine un eveniment artistic. Ce am auzit și am văzut în sală, să vă spun sincer, a fost materializarea acelor idei, acelor sfaturi pe care le dădeam cândva coriștilor, o încununare a activității de creație a acestui colectiv, condus cu atâta măiestrie de *Luminița Istrati*, discipola mea. Pe timpuri, le spuneam copiilor din *Lia-Ciocârlia* că în Țările Baltice cântă trei generații în



Corurile unite: copii, părinți, bunici. Am văzut acum în *Sala cu Orgă* mai multe generații, care au cântat în cor. Educația muzicală a crescut, în opinia mea, nu doar în performanța interpretativă, dar în noblețe, inteligență, armonie în comunicare și în viața de toate zilele. Toate aceste lucruri arată atât de frumos! Exact așa mi le imaginam! Dacă o domnișoară cântă în cor până la sfârșit de liceu, ea este alta decât colega ei care nu a cântat, conținutul ei fizic, inteligența ei, este alta. Urmăream cum copiii din scenă, cu ochii lor iubitori, cu fețele îmbujorate, expresive, exprimând conținutul muzicii fie cu zâmbet, fie cu fețe pătrunzătoare, se transformau, trăind muzica. În aceste condiții, omul își schimbă conținutul lui spiritual. M-a emoționat corul părinților, al mamelor acestor copii. Marea majoritate a discipolilor coralei *Lia-Ciocârlia* cântă în biserici. Faptul că un corist, format în *Lia-Ciocârlia* timp de 7-8 ani, merge să cânte în biserică, aceasta înseamnă că el își continuă activitatea, continuă să ofere plăcere pentru cei care-l ascultă. Datorită acelor școli corale din Chișinău, care s-au deschis mai târziu, datorită și *Liei-Ciocârliei*, bisericile din Chișinău sunt pline de coriști foarte bine pregătiți. Când urmărim transmisiunea în direct a *Liturghiei* la postul Moldova 1, trebuie să spun că nu deosebești un cor bisericesc de unul profesionist – atât de bine sunt pregătiți din punct de vedere vocal-coral! Iată un efect care a crescut până la un astfel de nivel! Asta îmi doream de la un cântăreț: să fie un cetățean armonios, să poată cânta un cântec de leagăn, o romanță, o rugăciune, să aibă un aparat vocal bine format.

**Emilia Moraru:** *Sunteți mereu în căutare, în activitate, sunteți implicat în diverse proiecte, unele dintre ele sunt concepute de dumneavoastră, le dați formă și conținut și chiar puneți umărul în desfășurarea lor. Care dintre acestea sunt astăzi în plină derulare?*

**Eugen Mamot:** După lansarea cărții *Pe punte de cântec spre Unire*, am simțit necesitatea să mă adresez către cântecele compuse de Grigore Vieru prin anii '75-80 și să le reintroduc în circuit. Lucrul acesta nu a fost întâmplător. Asistând la un concurs coral la *Sala cu Orgă*, am avut prilejul să ascult coruri din localități sătești cântând muzică clasică, coruri de copii cu voci cizelate și mi-am dat seama că visul nostru de la începutul mișcării corale, de a forma coruri în toată republica, s-a realizat. Este un efect a tot ce s-a „plămădit” atunci. Cântul coral este cel mai nobil și cel mai accesibil gen al muzicii: nu ai nevoie de instrumente, de sonorizare sau microfoane, te-ai aliniat în fața dirijorului și cânti. În acea zi, a concursului, am mers la *Sala cu Orgă* să propun Caietul meu de cântece *Vreau și eu să cânt* participanților interesați. Am luat cu mine 20 de cărți, care imediat s-au epuizat și mulți doritori au rămas fără carte. Revenind acasă, am căutat repede cartea lui Grigore Vieru, *Culegeri alese*, editată în 1984. Acolo, la sfârșit, este un capitol de cântece, intitulat *Să trăiți, să-nfloriți*. L-am luat la „frunzărit”. Am selectat 30 de melodii, după caracter, după posibilitățile vocale ale copiilor, le-am aranjat pentru voce și pian și le-am făcut o factură pentru pian pentru a fi cântate de către copii cu vocea și pian. Ar fi o mai mare plăcere dacă copiii noștri ar cânta mai puțin cu fonograme și s-ar așeza să acompanieze la pian sau la chitară, să cânte cu vocea și la instrument o muzică vie. Iată, idea a apărut din necesitate, de a asigura procesul didactico-artistic cu repertoriu. Cu binecuvântarea Raisei Vieru, soția poetului, m-am angajat în acest proces. Piesele sunt culese, se lucrează asupra copertei și a redactării finale a textului literar și, în timpul apropiat, învățătorii de muzică și copiii vor mai primi o carte cu 30 de cântece de Grigore Vieru. Trebuie să mărturisesc că, lucrând asupra acestor piese, am avut o plăcere deosebită să mă „scald” în „mustul” poeziei lui Vieru cu imagini calde, versuri armonioase și extrem de melodioase. În continuare, mă așteaptă prezentarea cărții *Pe punte de cântec spre Unire* în București și în Oradea.

Anul acesta este semnificativ pentru mine și familia mea, pentru că am doi feciori, care mi-au adus două nurori și nurorile mi-au adus câte-un nepoțel. La 8 martie, a venit pe lume un nepoțel în Chișinău, iar la 8 mai, încă unul – la București. Aceasta este cea mai mare realizare și o mare bucurie pentru familia noastră și pentru mine personal.

**Emilia Moraru: Dragă Maestre Eugen Mamot, Vă mulțumesc și Vă doresc multă sănătate, prosperitate și sorți de izbândă în toate proiectele dumneavoastră de viitor!**

Interviu realizat de **Emilia MORARU**,  
conferențiar universitar, doctor în studiul artelor,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

## COMMUNICATION AND EDUCATION IN THE CONDITIONS OF CULTURAL DIVERSITY COMUNICARE ȘI EDUCAȚIE ÎN CONDIȚIILE DIVERSITĂȚII CULTURALE

**Marinela Rusu, Researcher, PHD, Romanian Academy,  
Iasi Branch, Institute „Gh. Zane”, Romania**

**Abstract.** *The whole educational process is based on communication. Teacher's ability to communicate is the key to the success of the educational process. The communication does not only refer to how to inform elevs about aspects of a specific field, but also assume a personal participation and involvement of the teacher in this communication: his appearance as a person, the tone of his voice, the movement of the body or his own fashion style.*

*We analyze here these elements specific to the communication in the classroom adding even a new element of contemporary education: the cultural diversity of the elevs. We wanted to analyze how to approach the communication, with the presence of pupils coming from different cultures and to present which is, in this new situation, the role of the educator in the class of elevs.*

**Key words:** *educator, pupils, communication, cultural diversity, education.*

### Introducere

Școala reprezintă o instituție ce joacă un rol semnificativ în viața copilului. Fiind un angajat activ în această instituție, profesorul ar trebui să fie democratic, fidel, răbdător și plin de umor față de elevii săi, în timpul proceselor de interacțiune și comunicare, astfel încât, procesele de predare și învățare să fie influențate în mod creativ și pozitiv. Este important să fie creat un spațiu comun în clasă pentru elevii care provin din diferite medii familiale, economice, culturale și de viață, pentru a obține o mai bună motivație și învățare.

Componenta de bază a educației este *elevul*. Interacțiunile profesor-elev, căile de comunicare și comportamentele verbale sau non-verbale, managementul general și activitățile din clasă afectează nu numai comportamentul elevilor, dar și sistemul direct de predare (Sprague, 1992). Este inevitabil ca profesorii, responsabili de procesul educațional, să aibă o politică și un comportament specific. Un profesor care interacționează cu elevii este întotdeauna responsabil pentru planificarea activităților de predare și a celor practice. Un profesor calificat, joacă un rol cu atât mai important în asigurarea calității comportamentului elevilor săi (Powell&Powell, 2010)

*Interacțiunea* simplifică procesul de comunicare între cadrele didactice și elevi și le oferă posibilitatea formării unei zone comune de acțiune. *Comunicarea* constituie cheia educației, a predării și a învățării și afectează succesul unei persoane de-a lungul întregii vieți.

Deoarece comunicarea constituie un concept important, ce are în vedere toate științele (comunicarea este un concept *multidisciplinar*), ea a căpătat în timp, o multitudine de definiții (Caliskan & Karadag, 2006). De exemplu, într-o definiție, se spune că procesul de comunicare este acea acțiune în care două sau mai multe persoane exprimă aceleași înțelesuri (Campbell et al., 2009), sau care, subliniază faptul că viața se bazează pe un transfer de informații; fără comunicare, viața nu mai este accesibilă (Powell&Powell, 2010).

Educația și învățarea sunt o parte a vieții, întrucât ele contribuie la formarea și modelarea personalității tinerilor. În acest proces, comunicarea contribuie la determinarea schimbărilor pozitive/negative în devenirea individuală și la exprimarea ideilor și gândurilor, precum și la influențarea celorlalți. Importanța comunicării crește din ce în ce mai

mult, deoarece este instrumentul fundamental în transferul unui volum imens de informații. De aceea, această epocă în dezvoltarea omenirii (la nivelul științei și tehnologiei) mai este numită și *Era Informației*. Persoanele fizice pot forma zone comune prin cunoaștere, tehnologie și interacțiune. Atunci când intră în discuție preocuparea pentru conceptele de *educație*, *predare* și *profesor*, formarea unor astfel de zone comune de acțiune și comunicare, devine obligatorie.

### **Interacțiune și comunicare**

Toată lumea trebuie să comunice. Dar profesorii au nevoie de comunicare mai mult decât oricine. Este o obligație și singura modalitate de comunicare se realizează prin interacțiune. Profesorii ar trebui să influențeze elevii pentru a putea interacționa; ei ar trebui să fie democrați, toleranți, zâmbitori, iubitori, răbdători și comprehensibili. Dacă doresc să acționeze într-un mod eficient în procesul de învățare și predare, atunci ei ar trebui să apeleze la modalități de interacțiune corespunzătoare. Cu toate acestea, profesorii pot folosi eficient comunicarea, atâta timp cât cunosc și aplică *factorii de comunicare*.

*Încrederea și respectul* față de sursa care oferă informația este cel mai important factor în procesul de comunicare între profesor și elev. Când oamenii primesc mesaje de la sursă și apoi trimit feedback-ul, ei, de fapt, finalizează procesul de interacțiune chiar și fără alte mesaje de susținere. În cazul în care sursele informaționale sunt de încredere, „comercianții de bunuri de comunicare” vor fi, bineînțeles, integrați mai ușor (Yalin, 2001). Deci, profesorii ar trebui să ofere informații solide, verificate, conforme cu ultimele afirmații științifice, pentru o mai bună interacțiune și comunicare. În caz contrar, nu mai putem vorbi despre încredere și respect, căci suspiciunea va crea mereu probleme.

În plus, sursa ar trebui să prezinte doar abordări obiective. Orice fel de comportament care afectează obiectivitatea ar trebui împiedicat, pentru a preîntâmpina conflictele de comunicare. Profesorii care doresc să comunice în mod eficient ar trebui să aibă o *atitudine predictivă* asupra comportamentelor elevilor. Deoarece profesorii sunt cei care se adresează și vorbesc întotdeauna în fața grupurilor mari, ei devin, inevitabil, pionieri ai comportamentelor sociale. Prin urmare, ei ar trebui să aibă la îndemână mijloace prin care să facă față sentimentelor și conflictelor. Atunci când se confruntă cu astfel de dificultăți, ei folosesc, de cele mai multe ori, instrumente non-verbale pentru a susține afirmațiile lor de ordin teoretic. De exemplu, dacă profesorii vorbesc cu o voce potrivită ca tonalitate în timpul prezentării noilor cunoștințe, elevii vor fi mai motivați să asculte în liniște discursul didactic, în sala de clasă. Astfel, profesorii ar trebui să-și folosească vocea, oscilând de la tonalități joase la cele înalte, punctând, astfel, elementele importante ale lecției în desfășurare. În timpul orelor de curs, tonalitatea vocii joacă un rol important, în combinație cu mersul și gesturile, ce au rolul de a atrage atenția elevilor în timpul orei.

Pentru a face *conexiuni pozitive*, profesorii trebuie să-și controleze comportamentul și să înțeleagă limba nativă a elevului. Poziția corpului, gesturile și mimica, în comunicarea scurtă non-verbală, au importanța lor specială în procesul de predare și învățare (Caliskan, 2003). Profesorii ar trebui, de asemenea, să aibă o vedere liberă asupra elevilor și să poată privi în ochi, cu intensitate un elev sau un grup de elevi și astfel, să poată angaja la lecție întreaga clasă.

*Privirile lungi* ar trebui evaluate pentru activitatea de predare, având semnificația de a fi dominante și amenințătoare. Privirea intensă anunță interesul profesorului pentru activitatea sau răspunsul unui elev anume sau, poate însemna dorința de a capta atenția unor elevi distrași de alte acțiuni necorespunzătoare. *Distanța* este, de asemenea, o componentă importantă în relațiile personale. De la distanță elevii ar trebui să se simtă motivați pentru a studia, dar nu ar trebui să se simtă „închiși”/„strâmtorați” în clasă.

Pentru a fi înțeles de alții, limbajul corpului și semnalele trebuie să fie cunoscute de toți, având o semnificație descifrabilă (Frymier&Houser, 2000). Modul de a comunica efi-

cient în procesul de educație depinde de elementul care va oferi comunicarea. Deci, pentru a interacționa și a comunica în clasă, trebuie luate în considerare următoarele criterii<sup>37</sup>:

- Profesorul trebuie să utilizeze o limbă vorbită, explicită.
- Profesorii ar trebui să analizeze gândurile elevilor din reacțiile lor corporale, să-și controleze propriile reacții corporale și să folosească conștient limbajul corpului.
- Profesorii ar trebui să anihileze relaxarea care scade preocuparea elevului.
- Profesorii ar trebui să aibă cunoștințe suficiente despre metode și tehnici didactice.
- Profesorii ar trebui să cunoască bine proprietățile instrumentelor și materialelor și să le folosească într-o manieră profesională.
- Profesorii ar trebui să conducă lecțiile ca pe un joc pentru a facilita și a motiva învățarea, deoarece copiii învață despre viață prin jocuri.
- Profesorii ar trebui să aleagă instrumentele și echipamentul de lucru, didactic și tehnologic, care să motiveze cel mai mult elevii.
- Profesorii ar trebui să utilizeze mecanismul de *feedback* în mod eficient și ar trebui să evalueze *feedback*-ul spontan.
- Trebuie folosiți și alți stimulenți (mirosuri plăcute, purtarea unor haine diferite etc.).
- Profesorii ar trebui să vină și să părăsească clasa întotdeauna, la timp.

În timpul activităților de învățare, în cazul în care zona comună de viață este mai largă, va exista o creștere a succesului. Profesorul în sala de clasă este responsabil de conducerea mesajului și, prin urmare, ar trebui să cunoască atributele receptorilor săi și să îmbogățească mediul educativ prin utilizarea mai multor canale de comunicare și interacțiune (Demirel, Seferoglu & Yagci, 2002). Unul dintre elementele caracteristice ale comunicării este faptul că se bazează pe surse culturale. Deci, *mediul familial* în care sunt crescuți elevii ar trebui, de asemenea, să fie luat în considerare în procesul de comunicare.

Profesorii ar trebui să aibă cunoștințe suficiente despre o întreagă diversitate de modalități care să le permită comunicarea cu elevii. Ei ar trebui să fie bine antrenați în ceea ce privește abilitățile de a răspunde prompt și la obiect, chiar și în cazul unor dispute de idei cu elevii, pe marginea prezentărilor la lecție. Toate aceste abilități de surmontare a dificultăților întâmpinate în comunicare, vor contribui la obținerea succesului educativ și la atingerea performanței școlare (Jones & Jones, 1997).

Având în vedere că fiecare elev provine dintr-o familie diferită, el/ea va avea un sistem de credințe și un statut economic și social diferit. Astfel, este normal să existe percepții și interpretări diferite ale mediului cultural, pentru fiecare dintre elevi. Ceea ce trebuie să facă profesorii este să ia în considerare aceste diferențe în timpul procesului de comunicare. Una dintre cele mai importante componente din cadrul personalității profesorului este sensibilitatea și abilitatea sa de a înțelege cât mai mult din ceea ce au în comun elevii, și apoi, să identifice elementele ce există în comun, atât pentru elevi, cât și pentru profesor. Elevii provenind din medii familiale diferite se raportează întotdeauna față de colegii și profesorii lor în procesul de interacțiune și comunicare. Deci, dacă o zonă comună de viață și cultură este suficient de extinsă între două persoane, vor exista mai multe oportunități de comunicare între ele (Ergin & Birol, 2000). Mai exact, pentru o comunicare eficientă, profesorul ar trebui să ia în considerare conceptul de *cultură*, cu toate elementele sale de specificitate în credințe și manifestare comportamentală (Celep, 2002). În afară de aceasta, trebuie remarcat faptul că elevii din diferite medii sociale, economice și culturale, se integrează, la rândul lor, de asemenea, în medii comune de viață, în momentul interacțiunii și comunicării în sala de clasă.

---

<sup>37</sup> A. B. Frymier, & M. L. Houser. (2000). *The teacher – elev relationship as an interpersonal relationship*. Communication Education, 49, 207-219.

*Armonia culturală* joacă un rol important în formarea relațiilor pozitive între profesori și elevi. Când elevii au suficientă experiență, ei pot comunica mai ușor (N. Nader, 1993). Dacă profesorii și elevii au mai puține domenii comune, poate fi dificil să comunice eficient și totodată, pot apărea unele conflicte.

Profesorii ar trebui să ia în considerare atributele culturale ale elevilor în procesul comunicării; uneori, însă, autoritatea profesorilor poate fi slăbită ca urmare a rezistenței unor copii. Cu toate acestea, profesorii trebuie să fie echilibrați în abordările lor și să adopte anumite comportamente, în funcție de mediile culturale din care elevii provin (Celep, 2002). Profesorii care știu să interacționeze și să comunice sunt capabili să analizeze elevii, să „activeze” un spațiu comun pentru culturi diferite și să facă procesul de învățare mai activ și mai plăcut.

Pentru a oferi o emulație intelectuală în interacțiunea cu elevii săi, un profesor ar trebui să fie democratic, iubitor, răbdător și de încredere și să aibă un simț al umorului dezvoltat. Dacă nu are aceste atribute, el/ea nu poate interacționa cu elevii. Astfel, examenul oral și cel scris ar trebui să fie aplicat astfel, pentru a se evalua abilitatea de interacțiune a profesorilor și performanțele sale de comunicare, înainte de a fi angajați.

Toți oamenii folosesc comunicarea pentru a schimba informațiile necesare vieții dar și pentru realizarea obiectivelor propuse. Cu atât mai mult, pentru profesori, comunicarea reprezintă un mijloc de lucru în clasă, o modalitate de cunoaștere a elevilor și o modalitate esențială în influențarea succesului educativ. O comunicare eficientă este determinată chiar și de personalitatea sa, întrucât el trebuie să manifeste echilibru, încredere, sinceritate și dăruire și să aibă capacitatea de a folosi canale diverse de comunicare. În plus, cursurile de pedagogie pentru cadrele didactice ar trebui să ofere informații suplimentare privind abordarea diferențelor culturale în programa școlară.

### **Comunicarea în cazul elevilor internaționali**

Pe măsură ce adaptarea la noua dimensiune a educației internaționale continuă, instituțiile trebuie să manifeste competență atunci când au în pregătire elevii internaționali. În calitate de instructori, ar trebui să angajăm stiluri unice de învățare, să abordăm nevoile individuale ale elevilor și să participăm la o formare suplimentară pentru a ajunge în mod eficient la cursanții internaționali. Acest imperativ este deosebit de relevant în clasele de comunicare, cum ar fi cazul pentru vorbirea publică sau compoziția.

Pedagogia și experiența în clasă sunt adesea unice pentru profesor, individual și pentru fiecare cursant. Este cunoscută deja situația multiculturală din educația americană, care face eforturi deosebite de a se adapta acestei caracteristici socio-culturale. În societatea americană există (încă de mult timp) o mare diversitate etnică, asociată cu grupuri etnice semnificative (mexicani, persoanele de culoare, chinezi etc.), care continuă să urmeze tradiții de credințe, gândire și comportament ce sunt specifice culturii din care acestea provin. Educația însă, se desfășoară la nivel național, într-un sistem integrat, ce diminuează, mai mult sau mai puțin diversitatea conferită de propria etnie a elevilor. „Este greu să *generalizăm* un context al clasei, notează Frymer & Houser (2000), atunci când fiecare participant nu poate experimenta aceleași provocări. O reflecție ca aceasta este o provocare, deoarece grupurile de elevi pot răspunde diferit la strategiile noastre. Având în vedere acest fapt, am avut o varietate de provocări pedagogice în contextul educației în comunicare. Ca rezultat, am identificat o varietate de bariere în învățarea elevilor în sala de clasă, de comunicare-prototip a unei instituții „standard” americane. În mod specific, cel puțin în ceea ce privește provocările mai largi, discutăm despre construirea cunoașterii, despre interpretările elevilor, despre diferențele lingvistice și așteptările din clasă, ca piloni ai interacțiunii potențial confuze între instructori și elevii internaționali din Statele Unite”<sup>38</sup> (p. 210).

Problemele pedagogice ce decurg din diversitatea culturală a elevilor sunt importante, dar este necesar să existe o cunoaștere activă a contextului educațional general și așteptări-

---

<sup>38</sup> Frymer & Houser. (2000), op. cit., p. 207–219.

le de comunicare ale mai multor instituții ale societății. Competențele de comunicare sunt esențiale pentru toate experiențele academice, profesionale și sociale și, prin urmare, joacă un rol major în succesul academic al unui elev (Burleson et al. 1990). Adesea, pentru a stabili un spectru general de educație, instituțiile vor oferi cel puțin un curs de comunicare de bază pentru toți studenții de la o universitate. Cursul de bază se concentrează în mod tradițional, aproape exclusiv pe dezvoltarea abilităților de vorbire publică. Cu toate acestea, conținutul cursului de comunicare de bază s-a schimbat dramatic în timp și a progresat, de la adresarea publică la *comunicarea multimodală*.

Elevii se așteaptă de obicei, să acceseze niveluri înalte în trei domenii principale de comunicare: *oral, scris și vizual*. Instructorii, care au în primul rând, o înclinație spre „performanță” (cum ar fi comunicarea este adesea expusă prin comportament) vor evalua și judeca studenții pe baza eficacității multimodale (oral, scris și vizual). În cele din urmă, considerăm că nu există nimic „în mod inerent greșit” cu acest principiu. Cu toate acestea, în cazul în care elevii nu au o cunoaștere reală a limbii engleze și abilități tipice de comunicare (în context occidental, aceasta ar include contactul vizual, gesturile intenționate și de întărire a mesajelor, influența vocală etc.), atunci abilitatea unui profesor de a aprecia rezultatele studentului ca expert în cunoaștere și comportament, poate fi afectată.

O provocare specială, în proiectarea și implementarea cursului de comunicare de bază, o constituie accentul pus pe *aptitudinile de comunicare în stil occidental*. În timp ce diferențele sunt prezente la alte discipline, comportamentele specifice și caracteristicile necesare elevilor internaționali, în special vorbitorii non-nativi, pentru a reuși într-un curs de comunicare în stil occidental, reprezintă un domeniu de interes primordial (Knapp et al., 1987). Elevii și profesorii trebuie să se adapteze pentru a promova o experiență instructivă de succes. Evident, pot exista și alte bariere în cursul de comunicare de bază, însă credem că trei sunt esențiale: construirea cunoștințelor, diferențele lingvistice și expectanțele clasei.

Este important ca instructorii de comunicare să se adreseze mai întâi *învățării constructive sau construirii cunoștințelor*. Carroll și Ryan (2005) consideră că elevii nu învață din „povestirea profesorului”, ci prin preluarea informațiilor, construirea și folosirea lor într-o schemă personală de cunoștințe, ancorată în ansamblul socio-cultural din care elevii provin. Această filosofie educațională depinde foarte mult de schemele pre-existente. Carroll și Ryan (2005) afirmă în continuare, că schemele „mediază experiențele și modul de gândire prin structurarea selecției, reținerii și utilizării informațiilor, însumând ceea ce deja știm din experiențele, interacțiunile și credințele anterioare”<sup>39</sup> (p. 32). Noi experiențe provoacă în timp, o modificare a schemelor noastre și, ca urmare, ele se dezvoltă și, în cele din urmă se înrădăcinează în contextele sociale și culturale actuale (Carroll & Ryan, 2005).

Atunci când elevii internaționali intră în contact cu un nou context cultural, învățarea lor constructivă poate fi mai greu de inițiat, deoarece ei trebuie să-și reorienteze schemele educaționale. Culturile care conferă importanță cunoștințelor transmise prin tradiție, pot considera provocarea de a se angaja într-un discurs constructiv, ca fiind una dificil de abordat. Olaniran (2009) propune ca societățile identificate drept „context înalt” și „distanța de putere” să nu favorizeze construirea comunității imaginate de gândirea constructivistă socială, occidentală. El descrie cultura „contextului înalt” ca fiind una în care informația este internalizată în interiorul persoanei și situației și nu este neapărat o parte a discursului social (Olaniran, 2009). Cum se manifestă acest lucru în comunicarea din clasă, unde discuția poate fi detaliată? Elevul care învață, prezintă rezultatul efortului său, dar dacă acesta se dovedește a fi separat de comunitate, discursul său poate fi descurajat, ceea ce ar putea limita ulterior, explorarea ideilor și succesul său în pregătirea academică.

---

<sup>39</sup> J. Carroll, & J. Ryan. (2005). *Teaching international elevs: Improving learning for all*. London: Routledge, p. 32.

Spre deosebire de culturile „contextului înalt”, culturile caracterizate prin „distanța de putere” recunosc sau acceptă faptul că puterea nu este distribuită uniform și astfel, comportamentul și interacțiunea sunt ghidate de-a lungul acestor linii directoare (Olaniran, 2009). Acest tip de interacțiune este evident și pentru acei indivizi care provin din mai multe culturi colectiviste, unde distanța de putere poate duce la dorința de a interacționa cu colegii (cu aceeași putere), în comparație cu reticența de a participa la o discuție condusă de un instructor/profesor (cu o putere mai mare).

Cursurile de comunicare servesc scopului de a învăța elevii să aprecieze disciplina comunicării, să înțeleagă conținutul comunicării și să abordeze modalitățile de comunicare eficientă. Din nefericire, pentru instructorii de comunicare din S.U.A., culturile apreciază diferite tipuri și stiluri de comunicare. În culturile din Asia și Orientul Mijlociu, de exemplu, *tăcerea* este adesea o modalitate de comunicare. Aceleași culturi acordă merite indirecte și se bucură de armonie socială. Ca urmare, elevii din aceste zone vor comunica, probabil, în conformitate cu normele lor culturale. Într-o clasă de comunicare tipică la o instituție americană, de exemplu, este necesar ca elevii să învețe valoarea limbajului direct, folosirea cuvintelor pentru exprimare și modul de afișare a comunicării interculturale și este la fel de important ca profesorii să aibă cunoștințe și aprecieri practice, asupra diverselor norme culturale (Adler, Rodman, & du Pre, 2014).

În cele din urmă, expectanțele de bază ale clasei, aduce noi provocări domeniului instruirii. Anderson și Moore (1998) au declarat că mediul clasei influențează în mod direct învățarea elevilor internaționali. Așteptările, cum ar fi *preferința de limbă sau de stil*, variază adesea de la o cultură la alta. Sondajele arată că o mare parte a elevilor internaționali exprimă îngrijorarea față de diferențele dintre sistemele școlare din Statele Unite și țările lor de origine (Ergin & Birol, 2000).

Un domeniu al management-ului clasei, sau al expectanțelor în clasă, îl constituie și pedeapsa. Profesorii cu diferite niveluri de experiență, se vor confrunta, într-un anumit moment, cu o perturbare sau o lipsă de pregătire pentru lecția actuală, ceea ce duce adesea, la un fel de pedeapsă. Culturile occidentale, în special cultura americană, sunt considerate a fi prea indulgente cu disciplina în școli. Pe de altă parte, în Asia, Orientul Mijlociu și America Latină pedeapsa corporală este încă acceptată (Dresser, 2005).

Relația profesor-elev poate fi, de asemenea, provocatoare sau confuză pentru elevii internaționali, deoarece parametrii relației pot varia de la o cultură la alta (Knapp et al., 1987). În Statele Unite, egalitatea este onorată. În Vest, instructorii pot fi mai informali și mai deschiși în clasă, iar pentru unii elevi internaționali, acest lucru poate crea un mediu care poate părea lipsit de formalitate (Wlodkowski et al., 1995). Chiar și în mijlocul generalității este ușor de văzut nevoia de strategii adecvate pedagogice care să îndeplinească rigora academică și să răspundă cerințelor profesionale ale absolvenților (Burlison et al., 1990).

Elevii internaționali au diferite stiluri de învățare, înțelegere culturală și eficiență lingvistică. Pe măsură ce tot mai mulți elevi încep să studieze în străinătate, filosofii pedagogice trebuie îmbunătățite în instituțiile care atrag elevii internaționali. H. Smith (1984) consideră că „impactul cultural asupra pedagogiei și modurile în care înțelegem predarea și învățarea sunt încadrate în timp și loc; cu alte cuvinte, pedagogia și curriculum-ul, ca toate cunoștințele, sunt situate cultural și, ca atare, sunt încadrate social, politic și istoric”<sup>40</sup> (p. 182). Credem că, pentru a fi profesori eficienți, trebuie să ne amintim natura unică a tuturor elevilor, în special a elevilor internaționali.

S-a constatat, de asemenea, că plasarea elevilor în grupuri mici în care conversația poate fi specifică culturii, poate contribui la construirea unui raport elev-elev, ce va îmbu-

---

<sup>40</sup> H. Smith, (1984). *Nonverbal behavior aspects in teaching*. In A. Wolfgang (Ed.), *Nonverbal behavior: Perspectives, applications, intercultural insights* (p. 171-202). New York: C. J. Hofgreffe, p. 182.

nătăți abilitățile de comunicare. Cu toate acestea, este posibil ca elevii interni să fie insensibili față de elevii internaționali, mai ales dacă există o prevalență a barierei lingvistice. Scopul este apoi, ca profesorul să servească drept ghid cultural. Propunerea unor întrebări la care un elev internațional s-ar simți confortabil să răspundă (cum ar fi întrebări despre diferențele culturale, familia etc.) poate contrabalansa pozitiv provocările asociate cu antrenamentele de grup sau partenerii de conversații.

Activitățile din clasă și strategiile de instruire sunt importante, însă evaluarea este, de asemenea, o componentă critică. Credem că evaluarea, în special evaluările intermediare, pot fi o verigă suplimentară, critică, pentru cursul cu elevi internaționali. O evaluare intermediară, formativă, prezintă elevilor internaționali un forum anonim pentru a discuta propriile lor provocări.

În plus, pentru a evalua elevii internaționali într-un mod sintetic și de dezvoltare, profesorii trebuie să comunice în mod clar procedurile și rezultatele așteptate, luând în considerare potențiala barieră lingvistică (Anderson & Moore, 1998). Trebuie să se acorde atenție nevoilor, abilităților și punctelor slabe ale elevilor internaționali (Ergin & Birol, 2000). Instruirea și clasificarea trebuie să rămână consecvente, dar profesorii ar trebui să ofere elevilor internaționali posibilitatea de a reuși, de a obține performanță în propria educație. De exemplu, la fel ca elevii americani, vorbitori de limbă maternă, care au nevoie de sarcini de rutină suplimentare față de programa școlară, elevilor internaționali ar trebui să li se descrie așteptări clare și sarcini clare ce trebuie realizate. Explicarea așteptărilor legate de sarcinile școlare, poate implica întâlniri suplimentare în timpul orelor de program sau explicații speciale ale conținutului și ale acțiunii. Cu toții am invitat personal elevii internaționali să vină în biroul nostru, în timpul orelor de program, în loc să adresăm doar o invitație generală, pentru întreaga clasă. Desigur, succesul înregistrat a fost mai mare, folosind această metodă.

În cele din urmă, ca profesori, am fost mereu tentați să clasificăm lucrările elevilor internaționali sau discursurile lor, într-o manieră mai îngăduitoare, fapt ce ar trebui evitat. Având în vedere acest lucru, considerăm că dacă profesorii se întâlnesc cu elevii internaționali și oferă instruire individuală și instruire suplimentară, elevii internaționali vor fi mai bine pregătiți pentru rigorile sarcinilor bazate pe comunicare. Cei care însoțesc elevii internaționali la centrele universitare, pentru scriere sau comunicare (unde se accentuează practica, repetarea și instruirea) pot, de asemenea, ajuta pe vorbitorii non-nativi să vorbească și să scrie conform așteptărilor.

### **Concluzii**

Prin prezentarea noastră nu am intenționat să poziționăm un stil occidental de comunicare ca fiind superior. Fiecare cultură are un stil tradițional de comunicare și prezentare a normelor culturale, iar aceste diferențe trebuie evaluate. Din nefericire, instructorul de comunicare tipic din instituțiile occidentale se poate confrunta el însuși cu imperativul de a deveni eficient, la fel ca și elevul cu norme culturale de comunicare diferite, provenind dintr-o cultură minoritară, într-o anumită societate.

Integritatea academică a sălii de clasă nu ar trebui niciodată pusă la îndoială, elevii străini ar trebui să îndeplinească aceleași sarcini educative, cu aceleași standarde ca elevii interni, dar universitățile sunt interesate să creeze medii de excelență care să producă succesul, mai degrabă, decât frustrarea. Universitățile trebuie să răspundă solicitării de a fi solide din punct de vedere pedagogic și dispuse să investească în instruirea educatorilor care vor integra metode creative la clasă, într-un efort de a cuprinde eficient și elevii internaționali. Învățământul superior internațional nu este un concept nou, dar pe măsură ce gradul de accesibilitate și cererea cresc, este nevoie de o nouă dezvoltare a principiilor educative, subordonate unei pedagogii sănătoase, integrative și umaniste. Numai în acest mod procesul educativ însuși va rămâne competitiv și eficient. Profesorii vor trebui să devină mai empatici și mai bine instruiți privind diferențele culturale ale elevilor, să-și adapteze discursul didactic, astfel ca toți elevii să aibă acces la performanța școlară, la succesul educațional.



### **Bibliografie:**

1. ADLER R., RODMAN G., & DU PRE A., 2014, *Understanding Human Communication* (12th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
2. ANDERSON M., & MOORE D., 1998, *Classroom globalization: An investigation of teaching methods to address the phenomenon of elevs from multiple national cultures in business school classrooms*. Melbourne, Victoria: Faculty of Business and Economics, Monash University.
3. BURLESON B., & SAMPTER W., 1990, *Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends*. *Communication Research*, 17, 165-182.
4. CARROLL J., & RYAN J., 2005, *Teaching international elevs: Improving learning for all*. London: Routledge.
5. CAMPBELL H., STRAWSER M. G., GEORGE S., 2009, *Communication Education and International Audiences: Reflections on Instructional Challenges and Pedagogical Strategy*, in *Journal of International Elevs*.
6. CELEP C., 2002, *Classroom management and discipline*. Ankara: Ani Publication.
7. CALISKAN N., 2003. *The evaluation of primary school classroom teachers' non verbal communication behaviors*. Dissertation, Atattirk University, Erzurum, Turkey.
8. CALISKAN N. & KARADAG E., 2006, *Attention, communication and confusing dimensions in the period of learning-teaching*. *Cagdas Egitim Dergisi*. 31 (331) p. 25-31.
9. DEMIREL O., SEFEROGLU S. & YAGCI E., 2002, *Teaching technologies and material development*. Ankara: Pegema Publication.
10. DRESSER N., 2005, *Multicultural manners*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & amp; Sons.
11. ERGIN A. & BIROL, C., 2000, *Communication in education*, Ankara: Ani Publication.
12. FRYMIER A., & HOUSER M., 2000, *The teacher–elev relationship as an interpersonal relationship*. *Communication Education*, 49, 207-219.
13. KNAPP M., CODY M., & REARDON K., 1987, *Nonverbal signals*. In C. Berger & S. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (pp. 385-418). Beverly Hills, CA: Sage.
14. JONES V.F. & JONES L.S., 1997, *Responsible classroom piscipline: creating positive learning environments and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon Publication.
15. NADER N., J., 1993, *Meeting the needs of multicultural classrooms, family valnes and the motivation of minotity elevs, devesity and teaching: teacher education yearbook*. Texas: Jovanovich College Publications.
16. OLANIRAN B.A., 2009, *Culture, learning styles, and Web 2.0*. *Interactive Learning Environments*, 17 (4), 261-271.
17. POWELL, ROBERT G., POWELL, DANA L., 2010, (2<sup>nd</sup> ed.), *Classroom Communication and Diversity: Enhancing Instructional*, Routledge.
18. SPRAGUE J., 1992, *Expanding the research agenda for instructional communication: Raising some unasked questions*. *Communication Education*, 41, 1-25.
19. SMITH H., 1984, *Nonverbal behavior aspects in teaching*. In A. Wolfgang (Ed.), *Nonverbal behavior: Perspectives, applications, intercultural insights* (pp. 171-202). New York: C. J. Hofgreffe.
20. WLODKOWSKI R. J., & GINSBERG M. B., 1995, *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
21. YALIN H.I., 2001, *Teaching technologies and material development*. Ankara.

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES  
OF THE FUTURE TEACHERS OF ARTS FROM THE POSITION  
OF THE ACMEOLOGICAL APPROACH  
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ С ПОЗИЦИИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО  
ПОДХОДА**

*Inna Kovalenko, PHD, Professor,  
Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

*Abstract. The article deals with the problems of the formation of professional and personal qualities of the future teachers of arts. The concept of “professional and personal qualities” is*

*specified and theoretical aspects of the qualities formation are regarded from the acmeological approach.*

**Key words:** *teacher of arts, professional and personal qualities, arts and aesthetic education, acmeological approach.*

В общей системе высшего педагогического образования важное место занимает подготовка будущих учителей музыки, общеобразовательная деятельность которых направлена на формирование у молодежи общей и художественной культуры, что способствует гармоничному развитию и является показателем интеллектуального и духовного развития общества и государства.

В Государственной национальной программе "Образование" (Украина XXI век), Законе Украины "О высшем образовании", "Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке" подчеркивается необходимость повышения качества подготовки педагогических кадров, формировании их профессиональных знаний, умений, навыков и профессионально-личностных качеств. В частности, в Национальной доктрине подчеркивается, что приоритетными направлениями государственной политики по развитию образования являются: личностная ориентация образования, постоянное повышение ее качества, обновление содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса, формирование системы непрерывного образования, направленности на обучение в течение жизни, внедрения образовательных инноваций и информационных технологий, интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательные пространства.

Новая парадигма образования требует существенной модернизации ее в соответствии со стандартами европейского высшего образования и науки, которые предусматривают единые образовательные стандарты и критерии оценки содержания образования. Важным критерием в этом направлении является формирование у студенческой молодежи профессионально-личностных качеств, с помощью которых можно обеспечить и добиться повышения уровня образования в целом и конкурентоспособности украинского государства в Европе. В этом контексте образовательная евроинтеграция Украины рассматривается как фактор социально-экономического развития государства. Согласно Болонскому процессу, Украина перешла на двухступенчатое образование, определенное социально-педагогической потребностью, поскольку это позволяет обеспечить компетентность, активность в овладении практическими умениями и навыками, самосовершенствование и саморазвитие человека, что позволяет определить личностно-индивидуальную ориентацию в формировании будущего специалиста современного общества. Многоступенчатость образования в целом, и художественного, в частности, характеризуют следующие показатели: многоступенчатая структура общей и специальной подготовки, прогнозирование спроса и предложения по подготовке специалистов в художественной и педагогической отрасли; развитие личности в условиях социокультурного становления будущего педагога, разнообразие и сложность структуры организации учебного процесса.

Сущность современной подготовки будущего учителя музыки заключается в комплексном подходе к решению задач художественного образования в новых социально-экономических условиях. Реализация педагогического аспекта этого подхода связано с обоснованием целостной системы общенаучных, специальных знаний и установлением взаимосвязи человека как субъекта деятельности. Обновление содержания художественного обучения в современных условиях предполагает первоочередность внедрения таких направлений как: обеспечение гуманистических основ овладения искусством, опора на национальные основы художественного развития личности; актуализация личностно-социальных подходов к обучению сту-

дентов; ориентация системы художественного обучения на взаимодействие равноправных его компонентов (достижение профессионально-специализированной компетентности выпускников, создание полихудожественного контекста профессионального художественного обучения и обеспечения его культуросоответствия), соблюдение оптимального баланса между тремя основными сферами учебной деятельности студентов: познавательной, оценочной, творческой.

По мнению О. Отич [7], непрерывность, преемственность и интеграция является новой системой организации учебно-воспитательного процесса, в совокупности способствует обновлению художественного образования. Так, непрерывность художественного образования обусловлена тем, что человеческое существование и жизнетворчество личности невозможно представить без определенного социокультурного контекста, который предполагает постоянное взаимодействие человека с искусством и требует от него определенного уровня подготовки к ее осуществлению. Для специалиста в области искусства непрерывность его образования является определяющим условием сохранения его профессиональной компетентности. Ступенчатость художественного и профессионально-художественного образования предполагает выделение в данных системах различных образовательных ступеней. Это позволяет обеспечить соответствующий уровень профессиональной подготовки специалистов художественных специальностей от начального художественного образования в детских музыкальных школах до учреждений последипломного образования. Преемственность художественного образования требует согласования содержания, форм и методов ознакомления учащихся и студентов с искусством на разных ступенях их обучения. Интеграция в художественном образовании соответствует современным тенденциям научного прогресса. Она реализуется через взаимодействия разных видов искусства, обеспечивая формирование знаний по художественной культуре по принципу их взаимосвязи и взаимодополнения.

Художественное образование, отмечает В. Андрущенко, является незаменимой составляющей становления будущего педагога как учителя с большой буквы, духовного наставника. По его мнению, в дискурсе рационального с иррациональным остается одна небольшая составляющая, которую теряет цивилизация и в которой нуждается каждый человек. Этой составляющей является чувственная жизнь человека. И если его не воссоздает искусство, если его не воссоздает музыка ... мы потеряем целостную личность" [2, 5].

Доминантной задачей современного художественного образования является подготовка молодого человека к духовному и профессиональному самоопределению в рыночной системе общественных отношений, возможность самостоятельного взаимодействия с динамичным миром практической деятельности. Большое значение имеет способность преподавателя помочь студенту осознать и развить свои способности, личностные качества, и, прежде всего, качества необходимые для личностной и профессиональной самореализации.

Проблема формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей музыки предусматривает выбор и обоснование научно-методологических подходов, которые объединяют принципы, способы организации и построения теоретической и практической деятельности и основываются на междисциплинарных, организационно-педагогических, социальных, социокультурных и других аспектах художественного образования. Мы опираемся на общепедагогические, общенаучные принципы, на методики и методические исследования, средства научного познания, в которых интегрируются основы методологических подходов. Это позволяет систематизировать, логически выстраивать в определенной системе теоретический материал, что обеспечивает представления об исследуемом феномене.

Методология является наукой о научных принципах и методах познания. Она конкретизируется применительно к различным сферам практической и теоретической деятельности, выступает как общая система принципов или подходов к познанию и позволяет определить, как осуществлять научные исследования. Методология же педагогики, по определению В.Шубинского, – «это определенная система норм, принципов теоретической и практической деятельности и знаний о ней» [8, 35].

Современные условия образования определяют потребность разрешения противоречий, которые существуют в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. Эти противоречия возникают между ориентацией на получение системы знаний как основы подготовки будущих специалистов и необходимостью обогащения личностного развития студента, между традиционным подходом к оценке качества образования студентов и реалиями настоящего, между потребностями в применении эффективных педагогических технологий и недостаточным научно-методическим обеспечением их разработки и внедрения, между требованиями рынка труда и личностной готовностью студентов к взаимодействию с ним. Педагоги всех звеньев системы образования должны четко осознавать, что нужно современному молодому человеку для того, чтобы чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях жизни. Общество в большей степени заинтересовано в личностях, способных самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Проанализировав психолого-педагогические исследования по проблеме формирования личности будущего учителя музыки, мы пришли к выводу, что этот процесс, происходящий в течение всей жизни, совершенствуется в профессиональной деятельности. На каждом этапе пополняется новым содержанием, новыми организационно-педагогическими формами и методами, новыми потребностями и соответствующими подходами к интегрированию индивидуальных, профессиональных и социальных аспектов жизнедеятельности.

Личность учителя является интегрированной совокупностью профессиональных и личностных свойств, возникающих в результате трансформации профессионально важных знаний, требований и умений, личностно значимые для учителя и проявляются в более эффективной педагогической деятельности и усилении воздействия на нее. Отметим, что подготовка учителей в высших учебных заведениях Украины традиционно направляется на реализацию, прежде всего, обучающей функции. Эта традиция берет свое начало со времен, когда считали, что учитель – это носитель знаний, а потому, чем больше их у него, тем лучше ученики усвоят содержание учебной дисциплины. Согласно этой традиции, подготовка учителей к будущей деятельности заключалась прежде всего в овладении знаниями, формировании умений и навыков, а также приобретении качеств, практического опыта и норм поведения, которые позволяют достичь успехов в работе. В процессе профессиональной подготовки решаются проблемы развития личностных свойств учителя, преподавателя, которые корректируют педагогическую позицию, поведение, направляют на индивидуальные достижения в творчестве. Вместе с тем осуществляются процессы самоактуализации, самопознания, дальнейшего самосовершенствования и самореализации в течение жизни.

Современные исследования состояния подготовки учителя к будущей педагогической деятельности неопровержимо доказывают необходимость реформирования системы образования Украины. Ученые (Н.Кичук, С.Сисоева, В.Сластёнин и др.) уделяют внимание важности и актуальности максимального раскрытия творческого потенциала каждого человека, подготовки ее к саморазвитию, самоопределению и

самореализации. Определение личностных качеств учителя, особенностей его профессиональной деятельности, формирование готовности к саморазвитию являются ведущими направлениями совершенствования педагогического образования с позиций акмеологического подхода.

Значительный потенциал по проблеме становления профессионально-личностных качеств учителя кроется в акмеологических исследованиях. Акмеология является относительно новой наукой, название которой происходит от древнегреческого термина "акме" - вершина, расцвет, высшая точка развития, зрелость и "logos" - учение о ней. Основателем акмеологии является ученый Б. Ананьев [1], который сформировал основную идею этой науки - изучение "вершин", высшей степени достижений личности. Его последователи (О.Бодалёв, Деркач, Н.Кузьмина) разработали новые парадигматические подходы к целостному рассмотрению человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, а также теорию "жизненного пути" человека как историю формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи.

По мнению О.Бодалёва [4], акмеология учитывает формирование условий и оптимального достижения людьми индивидуального, личностного, деятельностного развития в зрелом возрасте, своевременное подведение каждого человека к наиболее продуктивному проявлению ее качеств в интересах удовлетворения и социальных запросов личности.

Предметом акмеологии, как новой междисциплинарной области знания в системе наук о человеке, являются: а) закономерности развития и саморазвития зрелого человека; б) самореализация творческого потенциала и развития готовности к будущей деятельности; в) объективные и субъективные факторы, способствующие или мешающие достижению вершин профессионального развития, а в контексте нашего исследования - формирование профессионально-личностных качеств будущего учителя музыки.

Акмеология изучает закономерности самосовершенствования, самокоррекции и самоорганизации деятельности под влиянием новых внешних требований общества, (связанные с развитием науки, культуры), а также внутренних (в зависимости от собственных интересов, потребностей, установок, осознание своих способностей и возможностей, положительных и отрицательных качеств, способствующих профессиональному становлению). Итак, акмеология исследует человека как субъекта творческой, учебно-познавательной, профессиональной и управленческой деятельности. Благодаря этому она связана с другими науками, в частности, с направлениями педагогико-психологических исследований, направленных на изучение проблем профессионального развития и профессионального становления личности будущего специалиста. Постоянное развитие личности в течение всей сознательной жизни является одним из конструктивных способов ее жизнедеятельности. Исходя из позиций акмеологического подхода, в личности в течение жизни, считает О.Рудницкая [5], происходит развитие интеллектуальных качеств (логичность и гибкость мышления, память, любознательность, эрудиция и др.), А в процессе воспитания - качеств, связанных со сферой чувств: трудовых (трудолюбие, уважение к чужому труду, аккуратность, ответственность, исполнительность, организованность, воля), моральных (доброта, отзывчивость, эмпатия, доброжелательность, честность, порядочность, справедливость, правдивость, сдержанность), эстетических (чувство красоты природы, человеческих поступков, творений человеческого разума и рук), художественных (художественный вкус, избирательность восприятия, ощущения композиционного совершенства художественных произведений), физических (стремление к здоровому

образу жизни, физического развития). Эти качества составляют элементы духовного мира человека, поэтому они формируются во время подобных процессов [5, 24].

Как было отмечено выше, профессионально-личностные качества формируются, развиваются на протяжении всей жизни. Желаемое качество проектируется (Деркач) согласно теоретическим, методологическим, гуманистическими принципами, достигая заданных критериев, определяемых системой функционирования личности. Важными факторами достижения вершин развития личности, учитывая акмеологический подход, по мнению О.Бодалёва [4], есть задатки, способности, одаренность, талант; условия семейного воспитания и развития личности (предстартовый период развития); воспитания и обучения в учреждении профессионального образования; самодвижение к вершинам акмеологического развития в самостоятельной деятельности на протяжении жизни (старт, оптимум, финиш).

Человек является "субъектом жизни", способность творить свою жизнь может только личность, которая имеет определенные личностные качества. Поэтому, с точки зрения акмеологического подхода, важным для личности ученые считают разнообразие способностей и свойств человека, не позволяющие рассматривать достижения личности в деятельности независимо от природных качеств. Акмеологический подход дает возможность сформировать и развить личностные качества и добиться успеха независимо от природных возможностей, типа нервной системы или конституционных особенностей, определиться, каково это развитие - "биологическое" или "социальное" явление. Как отмечала Л.Анциферова [3], личность – это субъект собственного развития, который постоянно находится в поиске и воспроизведении своего отношения к миру и деятельности, когда лучше оказывается и развивается исключительный потенциал индивида.

Акмеологические исследования свидетельствуют о том, что личность, которая достигла значительных успехов в творческой деятельности, в основном, является яркой индивидуальностью, талантливой личностью. С акмеологической точки зрения наличие таланта является крайне необходимой для успешной творческой деятельности. Кроме этого необходимо отметить, что некоторые личностные качества (работоспособность, воля, самоотверженность) является предпосылкой успеха его будущей деятельности.

Формирование профессионально-личностных качеств, по мнению А. Деркача [6], влияет на личность в двух направлениях - в потенциальной и актуальной сферах. К потенциальной сфере ученые относят: природные особенности, присущие человеку как индивиду; социальные возможности общества, используемых для личностного развития; к актуальной - качественно перестроенные проявления реальной деятельности [6, 44]. Развитие личности и ее профессионально-личностных качеств будет гармоничным при реализации потенциального. Потенциал - это не только то, что имеет личность от природы, а развивающаяся, подверженная совершенствованию система знаний, умений, характерологических свойств, связанных с формированием личности будущего учителя музыки.

Успешное функционирование образовательных систем обеспечивается двумя ведущими тенденциями: гуманизацией и технологизацией педагогического процесса. Новые педагогические технологии, которые сегодня внедряются в систему образования, нужно рассматривать как средства гуманизации образовательного процесса, реализации личностно-ориентированной парадигмы образования, обеспечение интеллектуального, творческого и нравственного развития личности, формирования личности будущих специалистов. Определение профессионально - личностных качеств учителя, особенностей его профессиональной деятельности, формирование

готовности к саморазвитию являются ведущими направлениями совершенствования педагогического образования.

Подводя итог, теоретико-методологический аспект проблемы формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей музыки сочетает систему представлений, идей, понятий, концепций по развитию личности специалиста, его культуры во время профессиональной подготовки и художественно-педагогической деятельности. Другими словами, это система знаний об индивидуальных и личностных качествах будущего учителя, механизм самопознания и самосовершенствования, пути решения проблем, возникающих в педагогической деятельности, профессиональной подготовке и способы преодоления. Изменения в социальном и личностном контексте художественно-педагогической культуры выдвигают на первый план задачу разработки новой теории, которая бы интерпретировала новые факты и детерминанты профессиональной подготовки учителя, систему художественно-эстетических, нравственных ценностей и способов привлечения к ним, их освоение и преобразование.

#### **Библиография:**

1. АНАНЬЕВ Б., 1980, *Избранные Психологические Труды*: В 2-Х Тт. Т.1 – М.: Педагогика.
2. АНДРУЩЕНКО В., 2000, *Історія Соціальної Філософії*: (Західноєвропейський Контекст): Підручн. – К.: Тандем.
3. АНЦИФЕРОВА Л., 1981, *К Психологии Личности Как Развивающейся Системы / Психология Формирования И Развития Личности* / Отв. Ред. Л.И. Анциферова – М.: Наука.
4. БОДАЛЕВ А., ВЕРШИНА В., 1988, *Развитии Взрослого Человека: Характеристики И Условия Достижения*. – М.: Флинта – Наука.
5. РУДНИЦЬКА О., 2003, *Педагогіка Загальна Та Мистецька*: Навч. Посіб., – К.: Вища Школа.
6. ДЕРКАЧ А., 2003, *Акмеология: Учебн. Пос.* / А.Деркач, В.Зыкин. – СПб.: Питер.
7. ОТИЧ О., 2004, Особливості Реалізації Принципів Мистецької Освіти У Системі Професійної Підготовки Фахівців / Науковий Часопис Нац. Пед. Ун. Ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія І Методика Мистецької Освіти: Зб. Наук. Пр. — К.: НПУ, Вип.1(6).
8. ШУБИНСКИЙ В., 1989, *Практическая Значимость Методологии Педагогики // Сов. Педагогика*. – №10. – С. 34-37.

### **THE IMPORTANCE OF PRAXEOLOGY FOR THE CONSTITUTION OF THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION**

### **IMPORTANȚA PRAXIOLOGIEI PENTRU CONSTITUIREA FUNDAMENTELOR METODOLIGICE ALE CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN DOMNENIUL EDUCAȚIEI**

*Valeriu Capcelea, Doctor habilitat, Associate Professor, Scientific Secretary, Academy of Sciences of Moldova, Branch of Balti*

**Abstract.** *This article addresses the issues that relate to the importance of philosophical theory of effective action to substantiate scientific research in the field of general education and arts education in particular. The author shows the influence of praxology on the formation of pedagogical praxiology and the need to theoretically substantiate the model of preparing the future pedagogues in the field of artistic education towards solving the professional objectives.*

**Key words:** *praxis, praxeology, the universe of action, types of actions, pedagogical praxiology, artistic education.*

Premisele teoriei acțiunii eficiente le înglobează filosofia acțiunii (praxiologia), ale cărei începuturi rezultă din Antichitatea greacă – de la sofști, Socrate, Platon și Aristotel. Anume Aristotel a pus bazele ei prin conceptele de scop și mijloc, care au fost preluate unilateral în Evul Mediu de Toma d'Aquino. O altă direcție a gândirii teoretice, pe care s-a sprijinit constituirea praxiologiei, pornește de la Platon și sofști. De la ei a fost preluată

noțiunea de „artă utilă” – noțiunea de bază a sistemelor lor practice. Problemele de ordin praxiologic au fost abordate și de filosoful englez F. Bacon, de enciclopediștii francezi ai sec. al XVIII-lea, de filosofia clasică germană și de filosofia acțiunii sec. al XX-lea.

Praxiologia a fost edificată în baza noțiunii fundamentale „praxis” (practică), care nu se reduce la „praxis”, care include în sine nu numai momentul propriu ale existenței, ci și conceptul ideal referitor la obiect. Pentru Aristotel „praxisul” reprezintă o acțiune, faptă, care are o semnificație etică, pentru Kant – rațiunea practică înalță eticul în sfera a ceea ce se cuvine, iar filosofia limbii sec. al XX-lea, constituie o orientare pragmatică, semiotică a „praxisului”.

Întemeietor al praxiologiei poate fi considerat filosoful francez Alfred Victor Espinas (1844-1922), care a introdus în circuitul științific termenul de praxiologie. În articolul *Les origines de la technologie*, el scria: „Arta este mai degrabă un ansamblu de reguli statornice decât o colecție de inițiative gândite (...). Nu avem în vedere artele frumoase, ci pe cele practice. Cuvântul „practică” sugerează termenul de „praxiologie” pentru a desemna știința despre faptele de acest gen examinate în ansamblul lor, știința despre formele și principiile cele mai generale de acțiune în universul ființelor vii” [5, p. 12].

Însă, bazele teoriei generale a acțiunii umane și a căilor de sporire a eficienței ei, au fost create în prima jumătate a sec. al XX-lea, de către filosoful și logicianul polonez Tadeusz Kotarbinski și sociologul american Talcott Parsons. Ei au elaborat, independent unul de altul, două teorii cuprinzătoare despre acțiunea umană. Lucrarea lui T. Kotarbinski *Tratat despre lucrul bine făcut*, este apreciată ca prima încercare de exprimare sistematică, din perspectivă logico-epistemologică a obiectului și problematicii praxiologiei. El a conceput praxiologia drept disciplină fundamentală, metateoretică, ce are ca obiect de studiu „condițiile de raționalitate” ale acțiunii în general, oferind și fundamentând norme și criterii pentru sporirea eficienței acțiunilor umane, o teorie generală a lucrului bine făcut [a se vedea: 6]. T. Kotarbinski, considera că marile scopuri ale praxiologiei, ca disciplină filosofică independentă, sunt: construirea și fundamentarea unor norme dintre cele mai generale ale unei eficiențe cât mai înalte, a unui sistem de recomandări și contraindicații general tehnice în vederea realizării unei acțiuni eficiente; conștientizarea și aprofundarea dinamicii progresului artelor practice pe calea spre măiestrie, fiind vorba de o tendință către o anumită succesiune a fazelor și de factorii ce determină anumite schimbări; descrierea analitică a elementelor acțiunii și a celor mai diverse forme ale acesteia, înțelegându-se, prin elementele acțiunii, subiecții care acționează, materialele, mijloacele, metodele, scopurile, produsele etc. Sintagma lui Kotarbinski „lucrul bine făcut” include: a) un apel la eficiență; b) precizie și economicitate; c) conștiinciozitate” [6, p. 34]. În opinia lui, definitorie pentru acțiunea umană poate fi intervenția individului în desfășurarea firească a evenimentelor, intervenție marcată de o intenție sau scop uman.

O problemă aparte a praxiologiei a constituit-o universul acțiunii și tipurile de acțiuni. T. Kotarbinski, se referă în opera sa la concepția filosofului francez G. Holstelet, care susținea că oamenii sunt înclinați să trăiască cu ușurință „condițiile de aplicare a mijloacelor la scopuri, acceptând indicații formulate într-un mod foarte general, ca și cum un mijloc ar putea fi utilizat cu succes oricând și oriunde. Mai departe, având un anumit scop, ne concentrăm toată grija asupra alegerii mijloacelor corespunzătoare și neglijăm nevoia de a ne asigura ca mijloacele să nu producă efecte secundare negative, care pun sub semnul întrebării valoarea întregii acțiuni” [apud, 6, p. 447]. Totodată, gânditorul francez releva faptul că acțiunea trebuie definită din trei puncte de vedere: 1) precizarea scopului urmărit; 2) determinarea condițiilor realității; 3) determinarea unor mijloace adecvate atât scopului urmărit, cât și realității existente [5, p. 17]. În funcție de temeiul causal, acțiunea eficientă poate fi clasificată în acțiune pozitivă, în sensul de acțiune efectivă și acțiune negativă, în



sens de pasivitate aparentă. Alt tip de clasificare se referă la acțiuni directe, fără factori mediatori, și acțiuni indirecte, ce implică un șir de mediatori. Structura comportamentului acțional cuprinde o serie de motivații ce îndeplinesc rolul de stimulant și de creare a disponibilităților privind eficiența acțiunii umane.

În această ordine de idei, poate fi vorba despre motivația nomologică, psihologică, axiologică și teleologică. Motivația nomologică (nomos - lege; logos - discurs), are în vedere descifrarea naturii obiectului ce urmează a fi supus transformării, pentru a cunoaștere legile structurii și dinamicii acestuia. Motivația psihologică se referă la toți factorii psihici ce pun în funcție întreaga capacitate fizică și intelectuală a agentului în procesul acțiunii: asentimentul, dorința, pasiunea, hotărârea, perseverența etc. Sfera motivației axiologice cuprinde valorizările agentului atât asupra valorilor teoretice, ideale, prin care se exprimă nomologicul, cât și asupra valorilor deontice de adevăr: binele, frumosul, utilitatea etc. Îndeplinind rolul de reglator în toate etapele acțiunii, motivația axiologică funcționează împreună cu motivația teleologică, deoarece scopul intervine ca parametru cauzal atât în orientarea acțiunii, cât și în exercitarea controlului ei. Scopul, de altfel, sintetizează întreaga motivație aflată la baza declanșării, susținerii și finalizării unei acțiuni.

Sub aspect praxiologic, acțiunea umană se manifestă ca o structură complexă, cuprinzând elemente materiale și ideale. În literatura de specialitate, se consideră că cei doi termeni de bază ai acțiunii sunt: agentul și obiectul acțiunii. Din acest punct de vedere, acțiunea se manifestă ca o relație între subiect și obiect, în cadrul căreia subiectul este agentul acțiunii, iar obiectul este pacientul acțiunii. Însă, deoarece orice acțiune este orientată și corelată (pe tot parcursul său) de scopuri, se consideră că structura acțiunii umane cuprinde trei elemente principale: agentul, scopul și obiectul.

Cercetările praxiologice contemporane, mai ales, cele ale lui T. Parsons, din domeniul sociologiei acțiunii, au definit înțelesul global al acțiunii, suplimentând încă două concepte noi: cel de situație și cel de realizare. În conformitate cu opinia lui, numai prin acțiune omul se poate integra în societate, iar la rândul ei, societatea este cea ce oferă temeiurile raționale ale acestei acțiuni. Parsons considera că potrivirea mijloacelor la scopuri și scopurile în sine trebuie să se supună criteriului raționalității. A urmări rațional o acțiune înseamnă, după el, a face astfel încât acțiunea să se împlinească printr-o cât mai bună adecvare a mijloacelor de scop [a se vedea: 7]. „Acțiunea este rațională în măsura în care urmărește scopurile posibile în condițiile situației și prin mijloace care se află la dispoziția actorului, sunt în mod intrinsec cel bine adaptate scopului, din cauze care pot fi înțelese și verificate de știința empirică pozitivă” [7, p. 58].

Astfel, lanțul praxiologic posedă următoarea structură: agent, scop, motivații, situație, realizare, obiect. Agentul desemnează subiectul uman sau o colectivitate de oameni ce participă la un sistem de acțiune. Scopul reprezintă prefigurarea ideală de către agenți a cursului acțiunii, iar situația desemnează un sistem de condiții, mijloace și reguli de acțiune ce formează împreună o structură funcțională în stare să stimuleze eficiența acțiunii. Conceptul de realizare se referă la un ansamblu de operații ale agentului, prin care începe procesul de executare, pe toată întinderea lanțului praxiologic. Obiectul acțiunii desemnează orice formațiune ideală sau materială, socială sau naturală, asupra căreia se răsfrânge acțiunea agentului. Dispozitivul sau instrumentul tehnic ce se interpune între agent și obiect formează mijlocul acțiunii. Față de obiectul acțiunii, produsul finit, în urma desfășurării întregului ciclu praxiologic, reprezintă un obiect nou, transformat. Dacă agentul și obiectul acțiunii sunt termeni fundamentali, ceilalți termeni au rolul de factori mediatori ai fluxului de acțiune, ei mediind relația de eficiență între toate elementele sistemului de acțiune. Etapele principale ale universului acțiunii sunt: determinarea obiectului acțiunii, definirea lui; documentarea și informarea; planificarea și proiectarea acțiunii; avizarea proiectului;

execuția; aprecierea finală a acțiunii; concluzii privind corectarea și perfecționarea acțiunii. Aceste elemente se interpătrund.

Am menționat anterior, că praxiologia se fundează pe o noțiune fundamentală – „praxis”. Conceptul ideal al practicii care există în mentalitatea existențială a omului în cadrul proceselor practice conține în sine posibilitatea schimbării calitative a caracteristicilor nivelurilor activității practice curente, care lărgeste sfera existenței societății. În determinarea sa, conceptul ideal al practicii este legat, în mod nemijlocit, de cercetările științifice teoretice, dar este limitat și reiese din premisele producției materiale, de strategiile dezvoltării societale.

De aceea, posibilitățile praxiologice pe care le poate utiliza știința constau în concentrarea și proiectarea strategică a existenței sociale și culturale a oamenilor care reiese din calitatea și nivelul practic al orizontului teoretic al ei. Aceste posibilități praxiologice ale științei nu sunt evidente, dar revendică eforturi creative ale savanților, inginerilor, tehnicienilor, politicienilor etc. Din această cauză, progresul științifico-tehnic trebuie să fie reglementat de interesele și valorile umanității, a popoarelor și oamenilor.

Printre numeroasele științe particulare care au apelat la serviciile teoriei generale a acțiunii creată de filosofi, este și pedagogia în general și pedagogia muzicală, în particular. În rezultat a apărut o nouă știință – praxiologia pedagogică [a se vedea, spre exemplu: 2, 8, 9], care și-a creat propriul aparat noțional: „muncă pedagogică”, „acțiune pedagogică”, „practică pedagogică”, „experiență pedagogică”, „activitate pedagogică”, „sarcinile profesionale ale pedagogului”, „măiestria profesională a pedagogului” etc. Noțiunile în cauză oferă posibilitatea de a interpreta esența și algoritmul activității pedagogice, de a descoperi particularitățile acțiunilor pedagogului în interacțiunea lui dialectică cu elevii. Ele constituie baza metodologică a acțiunii pedagogice, a învățării elevilor și studenților, garantează formarea cunoștințelor profesionale și deprinderilor adecvate cerințelor contemporane.

În aceste condiții, praxiologia pedagogică se transformă într-un fundament metodologico-practic a însușirii dexterităților profesionale ce funcționează în spațiul instructiv-educativ, o premisă a formării capacității ca pedagogul să devină stăpân pe acțiunile sale. Reieșind din faptul că activitatea reprezintă un instrument profesional-pedagogic destul de specific, potențialul ei poate fi îndreptat nu numai pentru a forma personalitatea elevului, dar și viceversa. Funcția de dezvoltare și educație în cadrul oricărei activități începe să se materializeze numai în cazul când ea devine pentru pedagog una conștientă și personal semnificativă. Munca îndreptată spre conștientizarea și însușirea fiecărui element component al activității și determinarea structurii ei în general, actualizează posibilitățile subiective ale purtătorului (subiectului) profesiei pedagogice. În limitele praxiologiei pedagogice se situează studierea caracteristicilor celor ce sunt implicați în activitatea pedagogică, care pot fi prezentate în variante individuale sau generale, ce pot intra în relații de cooperare sau concurență. De aceea, ea trebuie să se transforme într-o regulă imutabilă: întotdeauna să se fundeze pe profesionalismul acțiunilor. În condițiile când există un deficit enorm de cunoștințe practic-orientate despre aceea cum trebuie să educăm, să învățăm și să dezvoltăm multilateral omul în societatea postmodernă, este necesar ca comunitatea pedagogică să nu piardă ceea ce a stat la baza oricărei activități profesionale – instrumentarul care nu poate fi predispus schimbărilor de conjunctură, pe motiv că el există în mod obiectiv.

Dacă ne referim la importanța praxiologiei în cadrul educației artistice, trebuie să remarcăm faptul că problema în cauză este abordată în literatura autohtonă de specialitate [a se vedea, spre exemplu: 1, 3]. În acest sens, T. Bularga constată: „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 autoru-

lui de creație, considerată convențional ca una teoretică, cu acțiunea de receptare și, totodată, fiind considerată ca una practică. Procesul de receptare artistică în cadrul acțiunilor instructiv-formative se identifică cu însăși acțiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării participative a elevului/studentului la acțiunea de proiectare, desfășurare și evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea acțiunilor practice, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) și a dinamicii competenței profesionale a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) și acționare (practică), prin identificarea conținuturilor educaționale și acțiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvențială și finală [3, p. 231].

Însă, există un șir întreg de contradicții între cerințele crescânde ale societății postmoderne față de formarea deprinderilor și competentelor pedagogilor din cadrul școlii superioare, a capacităților de a rezolva problemele de ordin profesional și lipsa unui sistem fundamentat al pregătirii viitorilor pedagogi în general și a celor din domeniul educației muzicale, în particular. Ele se manifestă în calitate de contradicții dintre necesitățile sistemului de învățământ pedagogic din cadrul școlii superioare și modelul elaborat de pregătire a studenților spre soluționarea problemelor profesionale, în conformitate cu condițiile organizațional-pedagogice, cu nivelul și criteriile evaluării pregătirii lor pentru activitatea practică și lipsa unui fundament științifico-metodic al acestui proces.

În aceste condiții, este necesar de a fundamenta din punct de vedere teoretic modelul pregătirii viitorilor pedagogi din domeniul educației artistice în privința rezolvării obiectivelor profesionale, care ar materializa pregătirea profesională și competențele obținute în activitatea lor practică în cadrul instituțiilor de învățământ din țara noastră. Totodată, este evident faptul că transformările social-economice care se produc în Republica Moldova, revendică în mod insistent modernizarea sistemului de pregătire profesională a viitorilor pedagogi care se ocupă de educația artistică a elevilor.

#### **Bibliografie:**

1. BABII V., 2005, *Eficiența educației muzical-artistice*. – Chișinău: „Elana V.I.”.
2. BOCOȘ M.-D., RĂDUȚ-TACIU R. STAN C., CHIȘ O., ANDRONACHE, D., 2016, *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. 1. Colecția Marile Dicționare. – București: Ed. Paralela 45.
3. BULARGA T., 2007, *Praxiologia educației artistice: abordare formativ-inovațională // „Știința în nordul Republicii Moldova: realizări, probleme, perspective, conferință națională (2; 2016, Bălți)*. Conferința națională cu participare internațională „Știința în nordul Republicii Moldova: realizări, probleme, perspective”: consacrată aniversărilor de 70 de ani de la constituirea Instituțiilor de Cercetare Științifică din Moldova, 55 de ani de la fondarea Academiei de Științe a Moldovei, 10 ani de la fondarea Filialei Bălți a Academiei de Științe a Moldovei (Ed. a 2-a), 29-30 septembrie 2016, Bălți / col. red. Valeriu Capcelea (coord.) [et. al.]. – Bălți: S. n., (Tipogr. „Foxtrot”), 2016, p. 230-234.
4. CAPCELEA V., *Normele sociale*. Monografie. – Chișinău: Ed. ARC.
5. ESPINAS AL., 1897, *Les origines de la tehnologie: étude sociologique*. – Paris: Ed. Felix Alcan.
6. KOTARBINSKI T., 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*. – București: Ed. Politică.
7. PARSONS T., 1968, *The Structure of Social Action*. – New York: London.
8. КОЛЕСНИКОВА И., 2005, *Педагогическая праксеология*. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Е.В.Титова. – Москва: Издательский центр «Академия».
9. ПРОВОРОВА Є., 2015, *Педагогічна праксеологія у системі професійної мистецької освіти / Є. М. Проворова // Мистецька освіта: історія, теорія, технології: зб.наук.праць/ за заг. ред. доктора педагогічних наук, професора Т. А. Смирнової. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, с. 142-151.*

# THE TECHNOLOGY OF USING FEATURE FILMS AS TOOLS OF PATRIOTIC EDUCATION OF TEENAGERS

## ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Tatiana Golushkova, Teacher organizer, Kostroma, Russia*  
*Tatiana Korovkina, PHD, Associate Professor,*  
*Kostroma State University, Russia*

**Abstract.** *This article describes the technique of using movies as tools of Patriotic education of teenagers. Discusses the relevance and advantages of feature films in the work on Patriotic education. The algorithm works with movies Patriotic.*

**Key words:** *technology, Patriotic education, movies, Teens.*

На сегодняшний день патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из приоритетных задач, стоящих перед обществом и государством. В последние десятилетия наметилась тенденция на снижения уровня духовно-нравственной, гражданско-патриотической культуры детей. Поэтому появляется необходимость рассматривать новые подходы для формирования патриотического сознания детей и подростков, которые вытекают из самой сути процесса модернизации образования и воспитания.

В современных условиях реализуется единая государственная политика в области патриотического воспитания. Одним из основных нормативно-правовых документов является государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», которая предполагает совместную деятельность государственных структур и гражданского общества в решении широкого спектра проблем развития патриотизма и придания ей новой динамики [4].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина Российской Федерации дает следующее определение патриотизма: «Патриотизм – это чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с её народом. Патриотизм включает чувство гордости за своё Отечество, малую родину, т.е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и вырос. Патриотизм включает активную гражданскую позицию, готовность к служению Отечеству» [4]. Патриотизм на уровне государства рассматривается как одна из важнейших ценностей, объединяющая духовный, культурный, нравственный, социальный, исторический компоненты общества.

Сложное содержание патриотического воспитания ставит важную задачу – подбор приемов и средств для данного вида воспитания. Существует множество современных средств патриотического воспитания, одним из которых являются художественные патриотические фильмы. Средствами воспитания являются художественная литература и другие книги, газеты, журналы, радио, телевидение, театр, выставки, музеи, игры, спорт, художественная самодеятельность, интересный собеседник, а так же кино.

Под художественным фильмом можно понимать вид киноискусства, построенный на игре актёров по определённом сценарию.

В словаре С. И. Ожегова определение кино сравнивается с фильмом, кинематографией, кинотеатром. А фильм – это такая лента со снимками, объединёнными единым сюжетом или задачей информации, предназначенная для проекции на экран, для показа в кино, по телевидению [8].

Т. Ф. Ефремова понимает фильм как произведение киноискусства, кинокартина [7].

Рассмотрим художественные фильмы как средство воспитания патриотизма у подростков. Кино активно воздействует на чувства людей, их мысли, мировоззрен-

ческое и социальное поведение, а также на его практическую деятельность и способствует духовному развитию и гармоничному воспитанию личности подростка.

Следует отметить такие преимущества кино перед другими видами искусства как массовость, оперативность, универсальность воздействия на сознание, доступность, неограниченные возможности перемены места и времени действия.

Кино, в своем понимании реальности, подчас не подчиняется законам отношений, существующим в обществе, законам здравого смысла. Оно изображает свою реальность и это так схоже и близко с отчаянными поисками подростков своего смысла жизни, своей правды, с попытками «подстроить» мир под себя, почувствовать себя творцом своей судьбы.

Эта мысль может быть доказана теми фактами, как часто подростки, посмотрев тот или иной фильм, начинают подражать его героям, вживаться в полюбившиеся роли.

Важным направлением патриотического воспитания через кино является формирование у подростков представлений о людях родной страны, чтобы гордиться их заслугами перед Родиной, брать с них пример. Для реализации данной цели необходимо подбирать яркие, качественные картины, в которых рассказывается о людях, прославивших нашу страну. Обсуждая с подростками просмотренные кинокартины, следует обратить внимание на особенности характера русского народа – гостеприимство, отзывчивость, благородство, жертвенность, творческие способности, умение защищать свою Родину.

Фильмы, которые характеризуются зрителями как «патриотические», чаще всего отражают жизнь страны, своих героев во время войны, военных действий в «горячих точках». Эти фильмы помогут привлечь внимание подростков к той не простой эпохе, показать картины тяжелой, порой страшной и жестокой, жизни людей в военное время. Как по воле судьбы их сверстники, рано взрослея, совершали трудовые и боевые подвиги, вставали на защиту родных, на защиту Родины.

Существуют художественные фильмы, которые могут внушить и разбудить чувство великой гордости за наши достижения, за наши победы, за великую страну. Телевидение играет важную роль в воспитании чувства патриотизма через передачи, фильмы. Поэтому следует их показывать, ведь только так телевидение может выполнить ту «воспитательную миссию», которая ему под силам [3].

Кино действует на сознание подростка как фотографический реактив, проявляя «полученную с экрана картинку» воздействует на его мировоззрение и гражданскую позицию, закрепляя определенные нравственные качества. Из этого следует, что педагог может с помощью кино влиять на мировоззрение и гражданское самоопределение подростка, формируя у него патриотические качества.

Многие под патриотическим фильмом понимают фильм о войне, но нужно смотреть на патриотические фильмы шире. Патриотические фильмы это не только военные трагедии, но и фильмы, пропагандирующие любовь к Родине, позволяющие познавать подросткам сущность своей культурной среды, формирующие высокое патриотическое сознание, чувство верности своему отечеству.

Патриотическое сознание не передается по наследству, это не природный фактор, а социальное качество, которое формируется. Поэтому необходима целенаправленная работа по формированию патриотического поведения, необходимо увлечь подрастающее поколение примерами из отечественной истории, напомнить, какой была преданность Родине, какие были главные определяющие символы прошлых лет, а именно, самоотверженность, мужество, храбрость, честность, справедливость и другие.

Следует отметить такие преимущества кино перед другими видами искусства как массовость, оперативность, универсальность воздействия на сознание, доступность, неограниченные возможности перемены места и времени действия [2].

Важно сказать о том, что фильмы с целью патриотического воспитания детей нужно не просто смотреть, их нужно широко и много обсуждать, используя различные методы, приемы, например: беседа, дискуссия, рецензирование, ток-шоу, учебно-игровая процедура.

Важным направлением патриотического воспитания через кино является формирование представлений о людях родной страны, чтобы гордиться их заслугами перед Родиной, брать с них пример. Для реализации данной цели необходимо подбирать яркие, качественные картины, в которых рассказывается о людях, прославивших нашу страну. Обсуждая просмотренные кинокартины, следует обратить внимание на особенности характера русского народа – гостеприимство, отзывчивость, благородство, жертвенность, творческие способности, умение защищать свою Родину.

Главная особенность использования художественных фильмов как средства патриотического воспитания является информационная насыщенность, сильное эмоциональное воздействие на аудиторию, управление процессом восприятия, целостность и законченность

При отборе фильмов для реализации задач патриотического воспитания следует учитывать наличие следующих компонентов: наличие проблемы, касающейся самосознания и мировоззрения подростка, эмоциональная насыщенность, неоднозначность прочтения главной идеи фильма, наличие героев с патриотичным набором качеств.

В рамках исследования были просмотрены следующие фильмы: «Легенда №17», «Туман», «Они сражались за Родину», «А зори здесь тихие». После просмотра фильма проводились беседы.

Для создания условий формирования у подростков понимания сущности патриотизма с помощью художественного фильма нами была разработана технология просмотра художественных фильмов как средства патриотического воспитания подростков.

Содержание понятия «технология» используется и раскрывается в различных сферах деятельности и имеет множество трактовок.

В толковом словаре В.В. Даля понятие технология рассматривается как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [3].

С.А. Смирнов определяет технологию как любое средство преобразования исходных материалов – будь то люди, информация или физические материалы для получения желаемой продукции или услуг [6].

Таким образом, С.А. Смирнов под технологией понимает совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами [6].

Технология просмотра художественных фильмов как средства патриотического воспитания подростков предполагает поэтапную работу просмотра и обсуждения фильмов. Этапы просмотра фильмов патриотической направленности:

1. преддемонстрационный (подготовительный);
2. демонстрационный (основной);
3. последемонстрационный (аналитический).

На преддемонстрационном (подготовительном) этапе происходит знакомство с фильмом, планируется структура и логика демонстрации фильма.

На этом этапе определяется, с какой целью, для решения каких задач будет использован художественный фильм, в какое время целесообразно показать этот материал. Далее выясняется, на какие сведения, факты, моменты участникам нужно будет опереться, что следует восстановить в памяти учащихся перед началом или в ходе просмотра.

Перед показом фильма нужно внимательно изучить: каков объем фильма, качество его содержания и характер подачи, какие акценты делают авторы фильма и

совпадают ли они с тем, что хотим донести до подростков при просмотре данного материала, насколько удачен и целесообразен дикторский текст, в какой степени фильм соответствует возрастным особенностям учеников и уровню их подготовленности.

Целью демонстрационного (основного) этапа является организация демонстрации художественного фильма с последующим его обсуждением.

Демонстрация фильма направлена на формирование у подростков личностного отношения к увиденному.

После просмотра фильма организуется его обсуждение. Учащимся задаются вопросы по содержанию фильма. Обсуждение проходит в форме беседы, в процессе которой воспроизводится в памяти учащихся материал фильма, увиденное подвергается глубокой логической переработке: анализу, сопоставлениям, раскрытию причинно-следственных связей.

На последемонстрационном (аналитическом) этапе проводится подведение итогов.

После просмотра фильма необходимо связать увиденный материал с ранее известными фактами и сведениями, привести в определенную систему, сделать выводы, обобщения, направить мысль подростков на подтверждение теоретических положений, на усвоение формулировок, правил, закономерностей.

Результатом реализации технологии использования художественных фильмов как средства патриотического воспитания подростков является:

- проявление эмоциональных реакций подростков в ходе демонстрации фильма (сопереживание, удивление, радость, восхищение и др.);
- развитие познавательного интереса к патриотическим фильмам;
- обогащение представлений подростков по содержанию фильмов, развитие умения устанавливать причинно-следственные связи, рассказывать об увиденном, делать выводы;
- расширение кругозора и познавательной активности подростков;
- возникновение у подростков желания для самостоятельного просмотра художественных фильмов патриотического содержания;
- придание содержанию патриотического воспитания подростков творческого, проблемного, исследовательского характера; раскрытие его сущности с разных сторон.

Применение художественного фильма как средства патриотического воспитания позволяет выделить некоторые его достоинства по сравнению с традиционными средствами.

1. Прежде всего, повышается интерес учащихся к предоставленной теме. Информация с экрана воспринимается подростками намного лучше, чем из книги.

2. Удаётся добиться усиления восприятия материала средствами кино. Подросток не только слышит излагаемый материал, но и видит изображение на экране: портреты героев, происходящие события.

3. Использование художественных фильмов позволяет развивать нравственные качества учащихся.

Данная технология позволяет внести разнообразие в воспитательный процесс, расширить кругозор и коммуникативную культуру подростков, повысить интерес к патриотическим проблемам общества, лучше ориентироваться в реальной жизни. Использование художественных фильмов способно существенным образом повысить эффективность воспитательного процесса, сделать его более интересным, живым, убедительным, эмоциональным и проблемным, вызывает интерес у подростков и дает стимул для высказывания своих взглядов, позиций по данной проблеме, помогает раскрыть их интеллектуальные и творческие способности.

### **Библиография:**

1. ГУЛЯЕВ А., 2014, *Кино как средство патриотического воспитания* // Молодой ученый, №8, С. 749-751.
2. ДАНИЛЮК А., КОНДАКОВ А., ТИШКОВ В., 2009, *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*, М.
3. ДАЛЬ В., 1991, *Толковый словарь живого великорусского языка*. Т.4, М.: Русский язык.
4. *Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795 О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы»* [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/99483/> (Дата обращения: 20.11.2016)
5. ПЕТРОВА Л., *Формирование патриотизма* [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/03/349> (Дата обращения: 19.11.2017)
6. СМИРНОВ С., 2000, *Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии*, М.: Академия.
7. *Толковый словарь Ефремовой. Т. Ф.* [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/209135/> (Дата обращения: 20.03.2018)
8. *Толковый словарь Ожегова. С.И.* [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/152426/> (Дата обращения: 20.03.2018)

**REFERENCE TO THE CREATIVE PERSONALITY OF STUDENTS  
IN THE ARTISTIC-PLASTIC EDUCATION METHODOLOGY  
IN ARTISTIC EDUCATION  
REFERENȚIALUL PERSONALITĂȚII DE CREAȚIE  
A ELEVELOR/STUDENȚILOR ÎN CADRUL METODOLOGIEI EDUCAȚIEI  
ARTISTICO-PLASTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC**

*Olimpiada Arbuz-Spatari, PHD, Associate Professor,  
Ion Creangă State Pedagogical University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The elaboration on a scientific basis of a methodology of the plastic art is also required by the need for continuity in the artistic activity of our people, for which the plastic art was and is a perennial presence. This kind of art must become a permanent source of knowledge of national and universal culture for pupils / students.*

*We focused our research on the use of the methodological framework of the artistic and plastic education of students of artistic creativity in plastic art, because in the literature this aspect is less approached and the practice of initial professional training at the faculty of plastic arts urgently demands the formation creativity, which is indispensable to the teacher of plastic arts. The specifics of art and artistic knowledge have focused on capitalizing / developing such a methodology that responds to the principle of creating artistic value by exploring artistic and plastic artistic concepts and techniques.*

**Key words:** *creative personality, educational methodology, artistic plastic, artistic education*

Problema propusă spre cercetare este actuală și necesară pentru învățământul artistic, în special pentru metodologia instruirii artistice în domeniul artelor plastice. În această cercetare, investigațiile teoretice și practice au fost realizate în cadrul cursurilor de artă plastică.

În acest context studentul:

A. *În domeniul receptării artistice:* are o percepție vizuală dezvoltată, chiar deosebită, a frumosului artistic, a liniilor și culorilor; receptează opera de artă plastică prin descifrarea LAP al acesteia; re-crează mesajul operei de artă plastică vizionată în funcție de compoziția acesteia și în interacțiune cu experiențele artistic-estetice personale; manifestă afectivitate sporită în receptarea produselor de artă plastică; are o fantezie/imaginație artistică bogată; posedă gândire divergentă (artistică) originală; manifestă gust estetic elevat; apreciază profesionist frumosul artistic în general și producțiile de artă plastică; este capabil să integreze produsul receptat în sistemul de valori proprii, naționale și universale; emite discursuri critico-plastice competente; conștientizează opera de artă plastică ca valoare a existenței spirituale a omului.



B. *În domeniul creației artistice*: elaborează și propune idei noi, originale; are un stil propriu de realizare a produsului de creație; are voință „de creație”: pledează până la sfârșit pentru propria poziție artistică; dorește se fie primul în toate activitățile de creație; este interesat să aplice procedee, tehnici și idei noi în realizarea produsului de creație; lucrează permanent, avansează idei noi, volumul de lucru prezentat depășind programul de studiu; apreciindu-și corect forțele și capacitățile proprii, este încrezător în reușita activității de creație; manifestă un activism permanent în crearea produselor de artă plastică, realizate în diferite tehnici textile; se autoapreciază obiectiv la fiecare etapă de realizare a produsului de creație; creează produse artistice originale, pe care le realizează prin compunerea și descompunerea ideilor noi.

C. *În domeniul formării/autoformării artistice și profesionale*: își dezvoltă abilitatea manuală, sensibilitățile optice și tactile; manifestă interes sporit pentru creația artistico-plastică; lucrează permanent asupra ridicării nivelului artistic și tehnologic în domeniul în care se specializează; este deschis la noile informații comunicate în cadrul programului de studii, participă benevol și cu plăcere la activități de creație din afara programului din cadrul universității (expoziții, tabere de creație); este receptiv la stimulările exterioare (profesori, artiști plastici etc.) și se automotivează în vederea dezvoltării creativității artistice, organizându-și discursul de formare/autoformare ca artist plastic pe liniile: *înțelegere* (comprehensiune), *proiectare*, *adoptare*, *executare*; își elaborează un program personal de formare și dezvoltare profesional-artistică.

Cercetarea realizată a confirmă ipoteza înaintată, realizând obiectivele generale formulate și atingând, în caracteristicile sale principale, scopul propus. Valorile generalizate ale cercetării sunt prezentate în următoarele recomandări practice:

1. Cercetarea istorică a surselor în domeniu a demonstrat că creativitatea se produce în sfera metafizicului/suprasensibilului, și că studiul/cercetarea și formarea acesteia în domeniul artistic se realizează prin însușirea și aplicarea unui *limbaj artistic*, care denumește, redă și dezvăluie legile și principiile creativității artistice. *Creativitatea este însușirea superioară a omului*. Structural, aceasta se constituie pe dimensiunile *procesului de creație*, *produsului creat* și a *personalității creatoare*.

Pentru *personalitățile de creație* – elevi/studenti, *procesul de creație* reprezintă o interacțiune a instruirii/educației/formării profesionale și a procesului de creativitate artistic-estetică, iar *produsul de creație* – o bucată de materie spiritualizată, cu valoare nouă, originală, unică.

2. Dezvoltarea creativității artistice a elevelor/studentilor este un proces complex de formare profesional-artistică, determinat de interacțiunea factorilor principali ai creativității: *personalitatea creatoare*, *procesul de creație* și *produsul de creație*; presupune stabilirea unor legități și principii care o reglementează, a nivelurilor inițiale de dezvoltare a creativității artistice; elaborarea și declanșarea unui sistem de strategii/metodologii specifice activității de creație plastică, evaluarea produselor create, a competențelor de creație și ale trăsăturilor de creație ale elevelor/studentilor.

*La nivel de personalitate creatoare*, factorii principali ai creativității sunt *aptitudinile specifice* – *receptarea și imaginația artistică, gândirea artistică originală, capacitatea dezvoltată de creație în domeniu* – și *atitudinile generale și artistice ale studentului artist plastic*.

3. Factorii creativității artistice – formării și dezvoltării acestora, sunt determinați de principiile artei-receptării-creației-interpretării (evaluării)-formării/autoformării profesional-artistice. Ca și *factori ai dezvoltării creativității studenților* – artiști plastici sunt recunoscute toate condițiile pedagogice generale și speciale. Sistemul acestora, stabilit de noi pentru dezvoltarea creativității în cadrul elaborării lucrărilor de imprimă artistică, include grupa factorilor sociali, biopsihofiziologici și educaționali propriu-ziși.

4. *Metodologia educației artistico-plastice* pentru elevi și studenți în învățământul artistic, elaborată și materializată într-un *Model teoretic de dezvoltare a creativității artistice a studenților*, s-a constituit din *epistemologia metodologiei EAP, nivelurile inițiale de MEAP, teleologia MEAP și conținuturile specifice MEAP*, aceste componente fiind animate de interacțiunea factorilor *profesor și elev/student*, care au desfășurat un *sistem de activitate de formare profesională/creație artistică*, conducând la atingerea scopului-finalitate – *creativitatea artistică dezvoltată a elevelor/studenților*.

*Modelul de MEAP* include nouă metode specifice *MEAP în artele plastice*, cele mai importante vizând cunoașterea, valorificarea și aplicarea conștientă a metodelor și tehnicilor artistice. Fiecare metodă este concretizată în tehnicile de bază a Artelor plastice, în procedee și mijloace specifice.

5. Experimentul de constatare a stabilit nivelurile incipiente ale creativității studenților, a trăsăturilor de personalitate artistică a acestora, iar în această bază – a conturat un posibil *Cadru de referință a personalității creatoare în formare în domeniul artelor plastice*. S-a constatat că, la faza incipientă, studenții ating niveluri de dezvoltare a creativității artistice suficiente receptorului comun de artă, dar care pot fi dezvoltate în capacități și trăsături de personalitate artistică deosebite, precum *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, expresivitatea (receptării, imaginației, gândirii, creației) – la aptitudini, și dorința de autoafirmare, de a cunoaște și de a participa, de autoperfecționare permanentă, de autoevaluare; interesul față de nou, spontaneitatea, predispoziția pentru munca de creație, realizarea scopurilor în propriul stil, manieră; încrederea în forțele proprii de creație – la atitudini*.

Evidențierea insuficiențelor și lacunelor în *MEAP* au condus ulterior, la etapa experimentului de formare și control, la precizarea referențialului de *MEAP*.

6. Instruirea experimentală a studenților conform metodologiei elaborate a favorizat semnificativ dezvoltarea creativității artistice a acestora:

a) la nivelul construcției și dezvoltării curriculare – au fost stabilite reperele pentru un posibil *Cadru de referință al personalității creatoare în formare în artele plastice*;

b) la nivelul procesului de creație: tonusul emoțional-afectiv sporit al studenților, motivația dezvoltată pentru munca de creație, pentru formarea/autoformarea și perfecționarea continuă profesional-artistică, tendința permanentă de a progresa în domeniu, însoțită de perseverență, participare și elaborare etc.; dezvoltarea de competențe de creație artistico-plastică; formarea/dezvoltarea unui sistem de trăsături de personalitate artistică, manifeste pe toate dimensiunile artei-receptării-creației-evaluării;

c) la nivelul produsului de creație: lucrări de *arte plastice* elaborate conform principiilor generale și specifice ale artei, conținând implicit atitudinile artistice ale autorului.

7. Evaluarea face parte din metodologie. S-a demonstrat, că evaluarea *MEAP* trebuie să se centreze pe *aptitudinile și atitudinile* elevelor/studenților. Evaluarea se face indirect, prin aprecierea performanțelor pe tipuri de activitate, a calității produselor de creație și prin metoda validării experților.

8. *Experimentului de control* a confirmat: producerea creativității artistice a studenților la nivelurile artei, receptării, creației, evaluării și chiar al formării/autoformării profesional-artistice; eficiența *metodelor și tehnicilor artistice*, verificate de cote reduse la nivelul reproductiv și de o cotă de cca 5 ori mai mare la nivelul creativ; creativitatea artistică dezvoltată a studenților, confirmată de calitatea activității de creație, a produselor de creație elaborate și de trăsăturile de personalitate artistică în formare a elevelor/studenților.

În continuare prezentăm câteva exemple de exerciții hermeneutice, prin care au fost stabilite valorile lucrărilor executate de studenți.

**1. V. Halupa** Lucrarea de creație este realizată în două compartimente: studiul teoretic și studiul practic.

În partea teoretică a tezei de licență *Ornamentul național în arta textilă contemporană* este analizat prin: studiul teoretic al motivelor ornamentale populare; clasificarea și analiza ornamentelor populare; studiul culorii și gama coloristică specifică textilelor populare tradiționale. Sunt studiate elementele și formele plastice în procesul elaborării formelor ornamentale și aplicarea formelor elaborate în lucrări de creație.

Partea practică este prezentată în seria de lucrări cu denumirea *Tezaur național* și este executată în tehnica rece a imprimeului, în gama coloristică caldă, cu aplicarea contrastelor coloristice și tonale. Tehnologic, lucrarea este executată la nivel superior, profesionist. Sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. În compoziție se pune accentul pe ELP - linie plastică cu caracter curb și frânt. Linia plastică (contur) este și baza tehnologiei reci. Mesajul (conținutul) artistic a lucrării experimentale este realizat prin aplicarea motivelor decorative ornamentale (categoria simbolurilor geometrice cu valoare asociativă – ornamente abstracte (geometrice, liber desenate, mixte) în compoziție textilă. Valoarea lucrării este obținută prin aplicarea conștientă a codurilor și subcodurilor semantice ale ELP și motivelor decorative ornamentale.

**2. V. Dormenco** Lucrarea este realizată în partea teoretică *Studiul și aplicarea culorii în arta textilă*, realizat prin: studierea fenomenului cromatic, analiza culorii și particularități specifice; vopsirea tradițională în arta decorativă; aplicarea culorii în arta textilă; particularitățile specifice artelor textile; rolul imprimeului artistic în arta contemporană, arta modernă; specificul gamei coloristice în procesul executării imprimeului artistic.

Partea practică a lucrării este prezentată în seria de lucrări cu genericul *Anotimpuri* și este executată în tehnica rece a imprimeului, în gama coloristică combinată, cu aplicarea contrastelor coloristice și tonale. Compoziția este realizată în gama coloristică combinată. Tehnologic, lucrarea este executată la nivel superior, profesionist. În realizarea ei sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. În compoziție se pune accentul pe ELP – linie plastică cu caracter curb semnificând regnul viu. Toate formele și structurile predestinate creșterii și mișcării sunt marcate intim de linia curbă. Linia curbă (rezultantă a unor forțe simultane cu intensități diferite ce acționează asupra unui punct) devine plastică. Formele și elementele limbajului plastic sunt elaborate în procesul transformării formelor realiste în forme decorative prin metode de stilizare și simplificare. Linia plastică (contur) este și baza tehnologiei reci. Valoarea lucrării este obținută prin aplicarea conștientă ale ELP.

**3. O. Cuhut** Elaborarea lucrării *Aplicarea imprimeului artistic în designul interior* a antrenat: studiul istoric ale motivelor ornamentale în care au fost analizate motive naturale în grafica textilă; mijloacele principale de realizare a compozițiilor decorative; studiul și analiza culorii ca element principal în compoziție decorativă.

Studiul și specificul aplicării artelor textile în amenajarea interiorului pune accentul pe factorul deosebit de important care este cultivarea și promovarea esteticului cu ajutorul draperiilor. Studiul culorii în amenajarea și aplicarea gamei coloristice s-a aplicat în lucrarea *Unda sunetelor*.

Lucrarea *Unda sunetelor* este executată în tehnica rece a imprimeului, în gama coloristică caldă, cu aplicarea contrastelor coloristice și tonale. Tehnologic lucrarea este executată la nivel superior, profesionist. În realizarea lucrării sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. Aplicarea ELP este realizată pe verticală și orizontală prin liniile drepte și curbe. În reflectarea expresivității plastice, linia curbă reprezintă caracterul feminin, o mare abilitate, posibilitatea evitării situațiilor-limită, persistența în timp și spațiu. Linia plastică (contur) este și baza tehnologiei reci. Draperiile sunt executate pentru catedra „Artă decorativă”.

**4. E. Cernica.** Partea teoretică a lucrării este realizată prin studiul *Compoziția decorativă în procesul elaborării lucrărilor de creație la arta textilă*, care a inclus: studiul compozițiilor, principiilor și legităților fundamentale; aplicării ELP specifice compozițiilor

decorative; mijloacelor materiale și artistice; aplicarea tehnicilor de bază a imprimeului artistic: imprimeul artistic, scurt istoric; tehnicile de bază ale imprimeului artistic (fierbin-te, rece); metodică predării imprimeului artistic.

Partea practică este prezentată în seria de lucrări cu genericul *Evantaiuri de culori*.

Lucrarea este executată în tehnica rece a imprimeului la nivel superior. Studenta lucrează liber cu liniile grafice și cu efectele executate cu materiale specifice tehnologiilor textile. Linia plastică (contur) este și baza tehnologiei reci. Tehnologic, lucrarea este executată la nivel superior, profesionist. În realizarea lucrării practice sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. Motivul de bază este reprezentat de studiul, stilizarea și transformarea creativă a păsărilor. Compoziția este elaborată din forme ornamentale florale. Formele plastice sunt elaborate în procesul transformării formelor realiste în forme decorative prin metode de stilizare și simplificare. Activizarea formelor plastice noi au fost realizată cu ajutorul ELP. Valoarea lucrării de creație este obținută prin aplicarea conștientă ale ELP și semnificației semnelor plastice.

**5. V. Josan.** Studiul teoretic al lucrării *Aplicarea culorii în arta textilă* antrenează: studiul teoretic al culorii; clasificarea culorilor; culoarea ca limbaj plastic. Concomitent, este analizată și cercetată aplicarea tehnicilor de bază a imprimeului artistic: imprimeul artistic, scurt istoric; tehnicile de lucru specifice realizării batikului.

Partea practică este prezentată în seria de lucrări cu genericul *Pasărea măiastră*. Lucrarea practică este executată în tehnica rece a imprimeului la nivel superior. Motivul de bază în teza de licență este reprezentat de studiul și realizarea creativă a păsărilor. Formele și elementele plastice sunt elaborate în procesul transformării formelor realiste în forme decorative prin stilizare și simplificare. Studenta lucrează liber cu liniile grafice și cu efectele executate cu materiale specifice tehnologiilor textile. Tehnologic, lucrarea creativă este executată la nivel superior, profesionist. Sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. În compoziție se pune accentul pe ELP – linie plastică cu caracter curb.

**6. O. Tricolici.** Studiul teoretic „*Ornamentul național – intersecție de materie și spirit*” este realizat prin: Studierea și analiza simbolicii și importanța magică a artei populare; semantica ornamentului național din Moldova și zona Botoșanilor; clasificarea morfologică și structurală a ornamentului național. Partea practică este prezentată în trei lucrări sub denumirea artistică „*La poarta Neamului*”. Studierea motivelor ornamentale a fost reflectată în lucrare de creație elaborată din partea centrală și două laterale, conform structurii porții. Toate trei lucrări creative păstrează forma curbă asemănătoare unui poloboc, care tot este reflectat de tradițiile populare naționale. În compoziții sunt aplicate multiple motive ornamentale specifice artei decorative populare.

În compoziție este respectată gama de culori specifică culturii poporului moldovenesc, unde predomină culoarea lemnului, verdele, și brun al scoarțelor naționale, roșu cărămiziu al ceramicii, galbenul, roșul, cafeniu și negrul preluate de pe broderiile costumului național. În acest context, extragerea ocrului în combinație cu verdele deschis formează suprafață aeriană a compoziției decorative.

O. Tricolici lucrează liber cu liniile grafice și cu efectele executate cu materiale specifice tehnologiilor textile imprimeu artistic. În realizarea lucrării practice sunt respectate toate legitățile compoziționale și tehnologice. În compoziție elaborată se pune accentul motive ornamentale decorative. Valoarea lucrării este obținută prin aplicarea conștientă a semnificației semnelor plastice, ELP și motivelor decorative ornamentale.

#### Rezultatele științifice principale

- Dezvoltarea creativității artistice a elevelor/studentilor - artiști plastici este o activitate specifică cunoașterii artistic-estetice, care se realizează pe principiile artei-receptării-creației-interpretării artistice, combinate cu principiile pedagogice de formare profesional-artistică în domeniul artelor plastice.

- Caracterul specific al cunoașterii artistic-estetice și al formării profesional-artistice în artele plastice reclamă cu necesitate și o metodologie specifică de dezvoltare a creativității artistice a studenților, întemeiată epistemologic pe valorificarea-crearea operelor de artă plastică prin descifrarea/aplicarea metodelor și tehnicilor artistice, într-un sistem specific de activitate artistică.
- Modelul teoretic al metodologiei educației artistico-plastice la elevi/studenți elaborat și validat experimental reprezintă un construct întemeiat pe discursul teoretic estetic și pedagogic și pe nivelurile incipiente de MEAP; preconizează avansarea elevelor/studenților la un nivel dezvoltat de creativitate artistică prin stabilirea și valorificarea unei teleologii și unor conținuturi educaționale/de formare profesional-artistică aferente creativității, acționând un sistem specific de metode, tehnici, procedee și forme de receptare-producere a operei de artă plastică.
- Creativitatea artistică a elevelor/studenților în arta plastică poate fi evaluată corect și eficient doar printr-un sistem de criterii specifice artei-receptării-creației-interpretării, aferent MEAP, structurat pe *creativitatea intuitivă-expresivă*, *creativitatea productivă-inventivă* și *creativitatea inovativă*, pe trei niveluri de creativitate a studenților în arta plastică: *reproductiv*, *productiv* și *creativ*.
- Aplicarea experimentală a metodologiei educației artistico-plastice și a criteriilor de evaluare a acesteia favorizează avansarea elevelor/studenților la un nivel înalt de creativitate artistică atât la compartimentul *aptitudini-atitudini* cât și la cel al *trăsăturilor de personalitate artistică*, implicate/manifeste în lucrările de artă plastică elaborate.

În concluzie. În urma desfășurării experimentului pedagogic pe o metodologie didactic-educativă conformă principiilor artei, nivelurile dimensiunilor creativității studenților sunt mult mai mari în grupa experimentală față de grupa de control, fapt care demonstrează că eficiența metodologiei de dezvoltare a creativității artistice a elevelor/studenților este confirmată și matematic.

În particular, au fost confirmate:

- producerea creativității artistice a elevelor/studenților - artiști plastici la toate nivelurile artei: al receptării, creației, evaluării și chiar al formării/autoformării profesional-artistice;
- eficiența *metodologiei EAP* în arta plastică, în special în studiul, elaborarea și aplicarea tehnicilor artistice în *compoziții frontale și spațial-volumetrică*;
- achiziționarea/dezvoltarea la elevi/studenți a cunoștințelor-capacităților/abilităților/aptitudinilor-atitudinilor de creație artistico-plastică în conformitate cu principiile artei, receptării, creației artistice și evaluării produselor de artă plastică;
- formarea/dezvoltarea la elevi/studenți a unui sistem de trăsături de personalitate artistică, manifeste pe toate dimensiunile artei-receptării-creației-evaluării, care poate fi acceptat ca și unul din posibilele *Cadre de referință ale artistului plastic* pedagog începător.

Recomandări practice:

1. Conceptorilor de curriculum liceal/universitar: aplicarea în construcția și dezvoltarea curriculară a valorilor referențialului artistic pentru studenții facultăților de arte plastice; complementarea metodologiei educației artistico-plastice a elevelor/studenților, inclusiv a celei de evaluare a capacităților de creație, a produselor de creație și a trăsăturilor de personalitate artistică a studenților, cu principiile și criteriile specifice acestui tip de activitate.
2. Cadrelor didactice liceale/universitare: elaborarea și realizarea discursului instructiv-educativ și pe principiile și metodologia EAP;
3. Valorificarea personalității creatoare a studenților ca și factor-cheie de formare profesional-artistică a acestora.

### **Bibliografie:**

1. ARBUZ-SPATARI O., 2017, *Elaborarea și promovarea tehnologiei educaționale în contextul culturii învățării*. În: Diversitatea interculturală: Lucrările Conferinței științifice internaționale "Cultural diversity", Iași 19 iunie 2017/ coord.: Marinela Russu. – Iași: Ars Longa, 2017. Vol. I: Arta și educație. România. – p.73-78. ISBN 978-973-148-255-2
2. ARBUZ-SPATARI O., 2017, *Knowledge and valorisation of the plastic language and of the folk decorative motifs in the artistic education study process*. În: Review of artistic education, Review published by „George Enescu” National University of Arts, Iasi, Romania under Center of Intercultural Studies and Researches Department for Teachers Education. p.151-157 ISSN = 2501-238X; ISSN-L=2069-7554; ISSN=2069-7554
3. ARBUZ-SPATARI O., 2017, *Valorificarea procesului de creație în artele plastice*. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Materiale conferinței științifice anuale ale profesorilor și cercetătorilor UPS Ion Creangă, seria 19: [În volumul III]/ coordonator st.: Racu Igor; col. red: Verdeș Angela. – Chișinău: S.n., (Tipografia UPS Ion Creangă) – p.176-180. ISBN 978-9975-46-336-2

## **FAMOUS HORN PLAYERS AND SKILLED PROFESSORS IN MUSICAL CLASSICISM CORNIȘTI CELEBRI ȘI PEDAGOGI ISCUSIȚI ÎN CLASICISMUL MUZICAL**

*Petrea Gîscă, PHD, Professor,  
George Enescu National University of Arts, Iasi, Romania*

**Abstract.** *The article „Famous Horn Players and Skilled Professors in Musical Classicism” presents several considerations regarding the horn and a few outstanding personalities who marked the development of the instrument in the named period. The main „European Horn Schools” (Czech, Austrian, French, Italian, German, English, Russian) are followed, as well as their illustrious exponents. We can talk about the Romanian Horn School only starting with the middle of the 20th century.*

*The art of horn playing has been forwarded to the future generations, as the horn has become an indispensable instrument for the symphonic orchestras and opera houses.*

**Key words:** *art, horn school, musical instrument, horn.*

Dezvoltarea instrumentului, în secolul al XVIII-lea, transformările multiple și mai ales dezvoltarea tehnicii de mână în interpretare, a dus la formarea unor adevărate *Școli cornistice* în Europa. Tradiția bohemiană a influențat apariția multor corniști virtuozii, care s-au răspândit la orchestrele Curților imperiale și care și-au adus contribuția, la rândul lor, la promovarea cornului și formarea unor școli puternice de corn.

Chiar dacă nu a fost un cornist virtuoz, doar un vânător pasionat, Conte de Spork al Bohemiei (1662- 1738) este considerat „un adevărat Mecena al cornului și un deschizător al epocii de aur cornistice”<sup>41</sup>. Acesta a stimulat educația muzicală a corniștilor, contribuind la răspândirea unei noi maniere în interpretare. Personalitate marcantă a secolului al XVIII-lea din Europa centrală, fondator al *Ordinului Saint Hubert* „Franz Anton, Conte de Spork, Lord de Lissa, Gradlitz, Konoged și Hermanmestec, Consilier imperial și Vicerege de Bohe-mia, reprezenta idealul nobilului și cavalerului austriac și bohemian al timpului”<sup>42</sup>, scria profesorul Alexandru Marc. Conte de Spork a auzit pentru prima dată cornul de vânătoare la Paris (1680) și impresionat de acesta, a hotărât să trimită doi slujitori, pe Wenzel Sweda și Peter Röllig, la Curtea de la Versailles pentru ca oamenii săi să învețe tainele instrumentului. Putem afirma că cei doi corniști sunt fondatorii **Școlii cehe de corn**. Lor li s-au alăturat

---

<sup>41</sup> L. Săvuță – Teză de doctorat, *Cornul în creația muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico-interpretativă*, București, Universitatea Națională de Muzică, 2010, p. 63.

<sup>42</sup> A. Marc – *Cornul de pe câmpul de vânătoare în sala de concerte*, Cluj-Napoca, Editura Media Musica, 2006, p. 15.

corniștii ce cântau la cornul *de chasse* Mihail Kalar, Frantisek Vondracek, Karel Aretini, Jan Smetana, Franz Wiesbach și alții.

Considerat cel mai mare cornist al Clasicismului muzical, Giovanni Punto (1748? - 1803), vechiul nume de origine cehă era Jean Vaclav Stich, a studiat la Praga, München și Dresda. După ce a fost angajat în serviciul Contelui von Thun din Bohemia, intră în conflict cu acesta și fuge împreună cu alți patru muzicieni. Contele dă ordin să fie prins și „să li se rupă dinții pentru a nu mai cânta vreodată, mai ales, Stich”<sup>43</sup>. Fuge în Italia și își schimbă numele. În 1769 activează în Orchestra principilor Hethingen - Hohenzollern, schimbându-și iarăși numele în Johann Wenzel.



**Fig. 1. Giovanni Punto**<sup>44</sup>

A fost un valoros compozitor, dirijor, dar ca solist era neîntrecut. Cântă în toată Europa, la *Concertele Spirituale* de la Paris, compozitorii dedicându-i lucrări concertante pentru corn. W. A. Mozart îi dedică *Concertul nr. 3 pentru corn și orchestră*, L. van Beethoven, *Sonata pentru corn și pian op. 17*, iar fabricantul Joseph Raoux îi construiește un *Cor solo* special. A avut o tehnică extraordinară, un sunet și o frazare deosebite. De asemenea, a fost printre primii autori de lucrări dedicate cornului. A compus 14 concerte pentru corn, 24 *Duete*, 20 *Trio-uri*, cvintete, sextet, inspirându-i și pe alți compozitori: A. J. Hampel, C. Förster, L. Mozart, J. Quantz etc. Influența pe care a avut-o urmașilor săi a fost magnifică, stimulând generații de tineri corniști. Au mai activat în Bohemia, Joseph Matejka (1728 - 1804), prim cornist la Praga, la Seminarul *San Vaclav*, ulterior la Capella Interana și Orchestra principelui Lobkovici. A cântat și în orchestra Teatrului „Stanovske”. Printre elevii săi se numără A. J. Hampel, G. Punto etc. Vaclav Zaluzan (1767-?) a fost prim cornist în fanfara Curții contelui Pachtă și în „Staindetheater” și un profesor renumit la Conservatorul din Praga. H. Smejkal (1685-1758) a studiat trombonul, cornul și era un profesor desăvârșit.

Thaddaus Steinmüller (1725-1790) era prim cornistul Orchestrei principelui Esterhazy. J. Haydn i-a dedicat cele două concerte pentru corn și orchestră. Împreună cu fiii săi Johann, Josef și Wilhelm au interpretat *Simfonia nr. 31* „cu semnal de corn” compusă de Haydn. Karl Haudeck (1721-1800/1802) a devenit un mare virtuoz al Curții din Dresda și un profesor recunoscut, iar Johann Schindler (1700-1766) a fost prim cornist în orchestra Curții din Dobris (în apropiere de Praga). A activat, ca profesor, la München și Manheim și a scris *6 studii de fanfară pentru 2 corni*.

Karl Franz (1738-1802) a activat la Curtea principelui Esterhazy, influențându-l pe Haydn să scrie lucrările pentru corn și „*Divertimento à tre in Re*” (vioară, cello, corn). A mai cântat cu Steinmüller la Eisenstadt (1773-1776). Era un cornist foarte valoros. Corniștii behemieni au mai activat la Manheim (Ziwiny, Joseph, Wenzel, Iacob etc.), Paris, Bruxelles, Viena, Hamburg, München etc.

<sup>43</sup> L. Săvuță – op. cit., p. 186, apud Zarza, Vicente – *La Trompa (Historia y desarrollo)*, Ediciones Seyer, Malaga, 1994, p. 65.

<sup>44</sup> [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org), accesat 19 martie 2018.

**Școala austriacă de corn** este reprezentată, în primul rând, de Joseph Leutgeb (Leitgeb), ce a trăit între 1732-1811. S-a născut la Neurelchenfeld și a învățat să cânte la vioară cu tatăl său, înainte de a studia cornul. A fost membru al Orchestrei principelui Hildburghausen (1751) și a cântat zece ani la *Concertele Spirituale* de la Paris. Între 1760-1763 cântă de paisprezece ori, ca solist, pe scena Burgtheater din Viena, lucrări de Leopold Mozart, Michael Haydn, Leopold Hoffman, Carl Ditter von Dittersdorf. Unele dintre aceste lucrări s-au pierdut. În anul 1763 Leutgeb a fost angajat în orchestra lui Esterhazy, dirijată de J. Haydn. După o scurtă perioadă se mută la Salzburg, în Orchestra Curții Arhiepiscopului, unde îi întâlnește pe L. Mozart, M. Haydn, și W. A. Mozart, acesta în vârstă de șapte ani. Acum, micul compozitor se atașează de cornistul virtuoz și vor cânta împreună între 1772-1777 în aceeași orchestră. În 1777 Leutgeb se mută la Viena, fiind ajutat de Leopold Mozart. Aici, avea o mică prăvăliară de brânzeturi „nu mai mare decât cochilia unui melc”, după cum povestea mai târziu L. Mozart. Peste câțiva ani, Leutgeb neputând să înapoieze banii „binefăcătorului său”, W. A. Mozart îi scria tatălui: „Te rog să ai răbdare cu săracul Leutgeb. Dacă i-ai cunoaște circumstanțele și ai ști cum se chinuie, cu siguranță ți-ar fi milă de el. Voi vorbi cu el și sunt sigur că-ți va înapoia banii, cu orice dobândă necesară!”<sup>45</sup>. Compozitorul făcea deseori glume pe seama cornistului, care nu se supăra deloc. Se spune că, uneori, W. A. Mozart împrumuta bani de la „micul comerciant”. Leutgeb a fost un cornist virtuoz al perioadei Clasicismului muzical, cântând, ca solist, la Paris, Viena, Frankfurt, Milano etc. După Hampel, a fost al doilea cornist care a folosit tehnica mâinii drepte. Relația sa specială cu Mozart, care i-a dedicat trei din cele patru concerte pentru corn și orchestră și *Cvintetul cu corn K. V. 407*, a dus la îmbogățirea repertoriului pentru corn, de acest fapt câștigând viitorii corniști. Generației lui Leutgeb i-au urmat corniști valoroși în imperiul austriac: G. A. Schneider (1770-1839), Ant. Wunderer, Rupp Martin (1748-1819), J. Hormann (1848-1916), M. Herbert (1778-1833), I. Korber, G. I. Sieber (1734-1815), P. Schebka (1737-1823), J. Glockner (1734-1800), F. Weisbach, F. Karl (1738-1802), J. Rechel, J. Eisen (1756-1796), K. Wagner (1772-1829), Joseph Fritsch, Johann Andreas Amon, Joseph Schantl (1841-1902), Karl Stiegler (1876-1932) și alții.

**Școala franceză** a avut reprezentanți de seamă în domeniul cornului. Johann Joseph Rodolphe (1730-1812) a fost cornist, violonist, compozitor și profesor. Fondează prima clasă de corn la Conservatorul din Paris în anul 1784. Angajat, ca solist, la Capela Ducelui de Parma (1758) și Stuttgart (din 1761), în 1769 a devenit cornist solist la Opera din Paris. În activitatea didactică (1784-1802) a avut elevi pe Jean Lebron, Luigi Venceslau și alții. A scris 2 concerte pentru corn și orchestră, diverse piese și o *Metodă de solfegii*, pentru a sublinia rolul și importanța solfegiului în studiul instrumentelor de suflat.

Jean Lebron (1759-1809), oboist și cornist (corn alto). Prim cornist al Fanfarei împăratului Prusiei și prim cornist al Operei din Paris (1786-1792), Jean Lebron a compus 7 concerte pentru oboi, concerte și piese pentru doi corni, un concert pentru corn și lucrări camerale. Este considerat inventatorul surdinei. Frédéric Duvernoy (1765-1838) a fost prim cornist al Capelei imperiale a lui Napoleon Bonaparte și prim cornist al Teatrului de Operă din Paris (1796-1817). A desfășurat o activitate solistică și didactică, ca profesor la Conservatorul din Paris (1795-1815). Printre compoziții se numără *12 concerte pentru corn și orchestră*, metode de studii, duete, trio-uri, quartete, 2 simfonii concertante pentru corn, harpă și orchestră, o *Simfonie concertantă pentru corn, clarinet, fagot și orchestră*, *3 sonate pentru corn și contrabas*, o istorie a cornului și „*Méthode pour le cor*” (1803).

Heinrich Domnich (1767-1844) a fost cornist, compozitor și profesor, elev al celebrului G. Punto. Debutază la *Concertele Spirituale* de la Paris cu Jean Lebron. În 1795 a

---

<sup>45</sup> C. Borcan – *Cornul în creația camerală a Clasicismului*, Teză de doctorat, București, Universitatea Națională de Muzică, 2017, p. 28, apud *The Compleat Mozart; A guide to the musical works of Wolfgang Amadeus Mozart*, p. 154.



devenit profesor la Conservatorul din Paris, printre elevii săi numărându-se E. C-tin Lewy și J. M. Mengal. A fost prim cornist al Capelei Curții imperiale (1806) și a compus baletе, *Simfonie concertantă pentru 2 corni și orchestră*, *3 concerte pentru corn și orchestră* și „Méthode de premier et de second cor”.

Louis François Dauprat (1781-1868) a fost cel mai cunoscut cornist al cornului natural. Prim cornist al Teatrului din Paris (1808-1842), prim cornist al Teatrului din Bordeaux, în 1811 a fost angajat la Curtea lui Napoleon Bonaparte, iar între 1816-1830 a fost în serviciul lui Ludovic al XVIII-lea și Carol al X-lea. De asemenea, a fost în serviciul lui Ludovic Philippe între 1832-1842. Predă la Conservatorul din Paris (1816-1842), printre elevi numărându-se Norbert, G. Gallay, Nagel, Meric etc., care l-au succedat în orchestră și la Conservator. În 1828 fondează Societatea de concerte „Lamoureux”. Scrie *5 concerte pentru corn și orchestră*, o *Sonată pentru corn și harpă*, o metodă pentru corn, sextete, trio-uri, un cvartet „Staze op. 108 pentru 4 corni”, tratat de armonie (manuscris).

Jacques François Gallay (1795-1864) a fost cornist și un compozitor desăvârșit. Prim cornist al Teatrului italian de Operă din Paris (1825) și Capela Regală, a preluat activitatea didactică la Conservatorul din Paris de la Dauprat. Putem afirma că *Școala franceză modernă de corn* începe cu Gallay. A scris „Metodă pentru corn solo” (1845), *12 concerte pentru corn și orchestră*, 14 piese pentru corn și pian, cvartete de corni, metode de studii (*30 studii op. 13*, *40 preludii op. 27*, *12 mari capricii op. 32*, *12 studii brillianți op. 43*, *12 studii pentru cornul secund op. 57* etc.), *Istoria cornului*.

Martin Joseph Mengal (1784-1851) a fost cornist și violonist. Prim cornist al Teatrului Odeon din Paris (1807), apoi prim cornist la Teatrul Feydeau, timp de zece ani și angajat al orchestrei Teatrului din Anvers (Belgia). A condus, ca director, Conservatorul de muzică din Gand și Societatea de concerte „Santa Cecilia”, ca rector. Compozițiile cuprind *3 concerte pentru corn și orchestră*, *Simfonia concertantă pentru 2 corni și orchestră*, fantezii, suite, cvartete, octet etc.

Frații Eduard C-tin Lewy (1796-1846) și Joseph Rudolphe Lewy (1802-1881), corniști valoroși, au interpretat unele lucrări de Franz Schubert, scrise pentru ei (*Nachtgesang im Walde* - 1827), *Auf der Strom* - 1828). Acestor corniști renumiți ai *Școlii franceze* li s-au alăturat în deceniile și secolul următor alți reprezentanți de seamă: Joseph Meinfred (1791-1867), cornist ce a promovat cornul cromatic în Franța și a publicat lucrarea „Méthode pour cor chromatique ou a Pistons” (1840), Jean Baptiste Victor Mohr (1823-1891), François Bremont (1844-1925), Louis Edouard Villermoz (1869-1936), Jean Devémy (1898-1969), Lucien Thévet (1914-2007), George Barboteau și alții.

**Școala italiană de corn** a fost puternic influențată de frații Luigi și Agostino Belloli. Luigi Belloli (1770-1817) a fost elevul lui G. Punto și a profesat, ca prim cornist, la Capela Ducală din Parma (1790-1802) și la Teatrul *Scala* din Milano (1803). A scris baletе, metode pentru corn (trompetă), *Concertul în Fa*, *Concertul pentru doi corni în Mi* și a fost profesor la Conservatorul din Milano (1808-1816). Printre elevi se numără: fratele Agostino, fiul Giuseppe, Giovanni Puzzi, Antonio Bergonzi (prim cornist la Teatrul „Concordia” din Cremona). Este considerat cel mai mare cornist italian. Agostino Belloli (1778-1839) a cântat, ca prim cornist, la Teatrul *Scala* din Milano (1817-1839) și a predat la Conservatorul din Milano. Cornist excepțional, a compus 10 baletе, *6 studii pentru corn*, *12 studii pentru corn de vânătoare* (1828), *24 studii pentru corn*, *34 studii*, duete pentru corni de vânătoare etc. Gustavo Rossari se numără printre elevii săi.

Antonio Taroni (1787-1855) a fost prim cornist și solist al orchestrei Curții din Toscana și printre primii corniști ce au cântat la cornul cu pistoane. A publicat metode pentru corn și un tratat de instrumentație. Cariera didactică a avut loc la Conservatorul din Florența, Francesco Paoli fiind unul dintre elevii săi.

Benedetto Bergonzi (1790-1839), cornist virtuoz, compozitor, inventator, a activat în Orchestra Teatrului „Concordia” din Cremona. A inventat un sistem de supape rotative pentru care a primit *Medalia de Aur* din partea Institutului de Științe și Arte din Milano. A scris 2 opere, *40 capricii pentru corn*, 3 simfonii, piese pentru corn și pian, cvartete pentru corni de vânătoare etc.

Giovanni Puzzi (1792-1876) a fost solist concertist, dirijor, cornist angajat la Teatrul de Operă din Paris (din 1810). Este autor al unei metode de corn (1838) și a unei *Teme cu variațiuni pentru corn și pian*. Pentru meritele sale primește un „Cor solo” din partea lui Carol al X-lea, în anul 1826.

Giovanni Belloli (1800-1854) a profesat în orchestra Capelei Regale a lui Emanuel al II-lea și a fost prim cornist al Teatrului Reggio din Torino. A fost și un excelent cântăreț de operă. În Romantism și ulterior, au urmat Luigi Alessandrini, Luigi Romanino (1806-1867), Vedasto Vecchietti (1845-1922), Eduardo de Angelis (1836-1939), Amilcare Zanella (1873-1949), Antonio Marchi (1913-1983), Enzo Pompei (1915-1983), Domenico Ceccarosi (1910-1996) Alessio Allegrini și mulți alții.

**Școala germană de corn**, în perioada Clasicismului, a fost influențată direct de prezența corniștilor cehi, în special la Dresda. Aici a fost cel mai important centru de formare al corniștilor în acea perioadă. S-a mai numit și „Epoca de aur a corniștilor”. Karl Haudek și A. J. Hampel erau profesori renumiți. A. Hampel publică, împreună cu elevul său Punto, o metodă pentru corn „Seul et vraie Méthode pour apprendre facilement les Elements des Premiers et Seconds Cors; composee par Hampel et perfectionee par Punto, son Eleve”<sup>46</sup> (Singura și adevărata metodă pentru a învăța ușor elementele cornului I și cornului II; compusă de Hampel și perfecționată de elevul său, Punto). Hampel a mai scris *3 concerte pentru corn și Concert pentru corn, două violine, violă și contrabas*.

Johannes Thurrschmidt (1725-1800) a fost primul reprezentant al unei familii de corniști ce s-a întins pe trei generații. A fost angajat la Wallerstein, având o tehnică uluitoare și ușurință în cântat în toate registrele cornului. A. Rosetti i-a dedicat concertele pentru corn. A compus *3 Culegeri de duete pentru corni solo*. Fiul său, Karl Turrschmidt (1753-1797) a scris *50 duete op. 3 pentru corn*.

Franz Schubert (1797-1828), unchiul compozitorului Schubert, a scris *Fünf duette für zwei waldhorner in Es* (1815). La Manheim, Johann Schinderlarz a influențat, prin tehnica sa, creațiile lui J. Stamitz. Acestor corniști le-au succedat, în epoca Romantismului și mai târziu, Oscar Franz (1843-1889), H. Kling (1842-1918), a scris 30 trio-uri, duete, *Duo concertant pentru 2 corni cu ventile*, M. Karl (*Six Duettes per corni*), Friedrich Adolf Gumpert (1841-1906), Friedrich Adolf Borsdorf (1854-1923), Franz Friedrich Paersch (1857-1921), Franz Joseph Strauss (1822 - 1905), Herman Baumann (n. 1934) și mulți alții.

**Școala engleză** a fost influențată, la început, de corniștii cehi. În 1802 Joseph și Peter Patrides (1755-1824) au fost considerați instrumentiști foarte buni ai perioadei, după ce s-au stabilit în Anglia. Lor le-au urmat corniștii familiei Brain: Alfred Edwin Brain (1860-1925), Alfred Brain jr. (1885-1966), Aubrey Brain (1893-1955), Denis Brain (1921-1957) și alții. Ultimul este considerat cel mai mare cornist al secolului al XX-lea.

**Școala rusă de corn**. Asemenea celorlalte țări din Europa, corniștii bohemieni au introdus și dezvoltat cornul în Rusia. Johann Anton Maresch (1719-1794) a studiat la Dresda, Berlin, iar în 1748 a fost prim cornist al Orchestrei Imperiale din Sankt Petersburg, ulterior fiind directorul acestei orchestre. Susține concerte în Germania și Franța cu o fanfară de corni de vânătoare. În Rusia i-au urmat Frantz Schollar (1859-1928?), Michael Bujanovsky (1891-1966), Vitali Bujanovsky, Valery Polech, Boris Afanasiev și alții.

---

<sup>46</sup> B. Tuckwell – *Jehudi Menuhin Music Guides Horn*, London and Sydney, Editura Mac Donald and Co, 1983, p. 28.

**Școala românească de corn.** Primele manifestări muzicale pe teritoriile românești au avut loc la mijlocul secolului al XIX-lea. La început au fost fanfarele militare, unde instrumentiștii erau instruiți de către profesori veniți din Cehia, Italia, Germania etc. (Carbus, frații Cirillo). Despre mugurii *Școlii românești de corn* putem vorbi abia la mijlocul secolului al XX-lea, prin instrumentiștii și profesorii Petre Nițulescu (1885-1957), Gheorghe Păunescu (1912-1990), Ion Bădănoiu, Paul Staicu, Nicolae Lipoczi, Gustav Kedveș, Ștefan Georgescu și o întreagă generație din a doua jumătate a veacului trecut.

Corniștii virtuozii ai Clasicismului au stimulat fantezia și creativitatea compozitorilor vremii, aceștia din urmă scriind lucrări deosebite, unele dintre ele adevărate capodopere. În același timp, instrumentiștii erau un liant între compozitori și constructorii de instrumente din acea perioadă. Numai așa, într-o perioadă relativ scurtă din punct de vedere istoric, instrumentul a suferit multiple transformări, iar tehnica instrumentală a interpreților s-a îmbunătățit continuu. Uneori, instrumentiștii vremii aveau pregătiri multiple. Sunt suficiente exemple de corniști valoroși care erau și violiști, violoniști, oboiști, flautiști, clarinetiști, pianiști etc. Spre exemplu Mr. Charles, clarinetist de la mijlocul secolului al XVIII-lea era și un interpret la corn și oboi d'amore.

După cum am putut vedea, majoritatea corniștilor de valoare au fost pedagogi iscușiți, creând metode pentru corn, studii, exerciții, lucrări concertante, multe dintre acestea fiind actuale și astăzi și stau la temelia formării tinerilor corniști.

#### **Bibliografie:**

1. COSTI G., 1998, *Il corno (Cornul)*, Varese, Zecchini Editore.
2. COZMEI M., 2010, *Existențe și împliniri. Dicționar biobibliografic, Domeniul: Muzică*, Ediția a 2-a, Iași, Universitatea de Arte „G. Enescu”, Editura Artes.
3. ERICSON J., 2013, *Playing the Natural Horn Today (Cornul natural în ziua de azi)*, Arizona, Editura Tempe.
4. GÎSCĂ P., 2009, *Cornul, tradiție și mister*, Iași, Editura Artes.
5. GÎSCĂ P., 2012, *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul corniștilor români*, Iași, Editura StudIS.
6. MARC A., 2006, *Cornul de pe câmpul de vânătoare în sala de concerte*, Cluj-Napoca, Editura Media Muzica.
7. SĂVUȚĂ L., 2010, Teză de doctorat *Cornul în tradiția muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico-interpretativă*, UNMB.
8. TUCKWELL B., 1983, *Jehudi Menuhin Music Guides Horn*, London and Sydney, Edition Mac Donald and Co.
9. ZARZO V., 1994, *La trompa (Historia y desarrollo), Cornul (Istorie și dezvoltare)*, Malaga, Ediciones Seyer
10. [www.pizka.de](http://www.pizka.de)
11. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

## **PIANO CREATIVITY OF ZLATA TCACH IN EDUCATIONAL REPERTOIRE OF MOLDOVA ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО ЗЛАТЫ ТКАЧ В УЧЕБНОМ РЕПЕРТУАРЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА**

***Elena Gupalova, PhD, Associate Professor,  
„Alecu Russo” Balti State University, Republic of Moldova***

**Abstract.** *In this article the author observes the piano works of the Moldovan composer from the point of view of its meaning for the piano conception and pedagogical practice of Republic of Moldova. Proposed review of composer's works for piano takes not only the published composition, but also its handwritten works as well as piano duets and transcriptions of the most famous symphonic works for the instrument (“Andries” ballet, “Pigeons in the Slanting dine” opera-suite). The author marks a great contribution of Zlata Tkaci into the culture-enlightening activity and education.*

*nal process of republic, as head of the Section of Children's Art of the Composer's Union of Moldova and as an editor of the most national collections for children and young people.*

**Key words:** *the piano conception and pedagogical practice of Republic of Moldova, the Composer's Union of Moldova, the published composition, handwritten works, piano duets and transcriptions.*

За всю свою многолетнюю и плодотворную творческую деятельность Злата Моисеевна Ткач создала большое количество инструментальной музыки для детей и юношества, в том числе и для молодых пианистов. Сюда можно отнести самое первое циклическое фортепианное сочинение З. Ткач, написанное в 1956 году под руководством Л. Гурова и названное «Детской сюитой».

Данная сюита, состоящая из 4-х миниатюр (Preludiu, Jocul copiilor, Balada, Zi de sărbătoare) была впервые полностью опубликована в 1960 году во второй части знаменитого республиканского сборника фортепианных произведений молдавских авторов под редакцией Т. Войцеховской и А. Дайлиса. (1) Несколько позже, в 1964 году наиболее популярная из всех четырёх пьес – «Zi de sărbătoare» была издана в Москве в очередной нотной хрестоматии (2), которая была составлена также данными ведущими педагогами Молдовы. В 1990 году эта же фортепианная миниатюра под названием «Sărbătoare» была опубликована в республиканском учебном пособии «Muzica în clasa 5», выпущенном под редакцией С. Кроитору и З. Ткач.(3)

К самым первым фортепианным пьесам Златы Моисеевны можно отнести её миниатюры «Колыбельная» и «Рассказ», опубликованные в местном издательстве в 1961 году.(4) В конце 60-х годов XX века в Москве увидела свет ещё одна сюита для фортепиано З. Ткач. (5) Данное циклическое произведение, состоящее из трёх пьес: «Кодры», «Дойна» и «Танец», вошло в состав нотного сборника, выпущенного в Кишинёве в 1972 году под редакторством её супруга – Ефима Ткач.(6)

Годом раньше (в 1971 г.) одно из самых популярных фортепианных сочинений З. Ткач – «Экспромт» был даже продублирован несколькими местными издательствами (7). Причём, в нотную хрестоматию, составленную преподавателями Т. Войцеховской и А. Дайлисом было включено также одно из редких произведений З. Ткач – «Этюд» для фортепиано. В сборник же под педагогической и исполнительской редакцией профессора Л. Ваверко кроме «Экспромта» вошли ещё две известные миниатюры композитора – «Колыбельная» и «Танец», вскоре ставшие наиболее популярными произведениями в республиканской пианистической практике, охватывающей все звенья музыкальной образовательной системы (ДМШ, Музыкальные Колледжи и Лицеи, Музыкальные ВУЗы).

В 1973 году Злата Ткач была избрана почётным членом правления Союза Композиторов Молдовы, где она сначала возглавляла комиссию по эстетическому воспитанию, а затем, на протяжении многих лет – вплоть до последних дней жизни, руководила Секцией детского творчества композиторской организации республики. Не случайно, почти полвека она считалась всеми признанным лидером в области музыки для детей в Республике Молдова.

О значительности творчества З. Ткач говорят не только её сочинения, но и многочисленные нотные издания. В начале 80-х годов XX века вышел целый ряд детских сборников, составленных Златой Моисеевной специально для юных исполнителей: «Strop de rouă» (1980 г.), «Curcubecul fermecat» (1981 г.), «Caruselul melodiilor» (1982 г.), «Sîrba prieteniei» (1985 г.) (8).

В эти музыкальные опусы вошли как обработки молдавских фольклорных мелодий, так и оригинальные миниатюры отечественных композиторов, предназначенные для разных инструментов, в том числе и для фортепиано. Произведения всех данных хрестоматий были адресованы детям различных возрастных групп – от дошкольников до старшеклассников и поэтому предполагали различную степень исполнительской трудности.

В музыкальные сборники, составленные З. Ткач вошли ранее неопубликованные фортепианные миниатюры из «Детской сюиты» её педагога – Л. Гурова «Marș», «Tărăboi», «Sărbătoarea copiilor», а также новые произведения молодых и зрелых авторов: В. Ротару (La tulpinele de meri, Ileana), И. Маковей (Mărțișor, Tocatină, Trandafirul), О. Негруца (Cîntec de leagăn), А. Муляр (Dans, Capriciu), Т. Тарасенко (Dans, Curcubecul fermecat), А. Люксембург (Joc vesel, Scherzo), А. Сокирянский (Căruța cu zurgălăi), В. Масюков (Poveste, Doi cucoși) и др.

Будучи по своей природе очень скромным человеком, Злата Моисеевна из своих новых произведений для юных пианистов опубликовала в данных опусах всего лишь три миниатюры «Oleandra», «Țigăneasca» и «Melodie». Поэтому её зрелая фортепианная сюита «Pe malul mării», состоящая из трёх пьес (Peste valuri. – Dialog. – Carusel), написанная в начале 80-х годов XX века увидела свет в 1983 году на страницах аналогичного детского инструментального сборника, составленного известным в Молдове музыковедом Л. Цуркану. (9)

Одной из самых последних пианистических обработок молдавских фольклорных мелодий З. Ткач является миниатюра «Puil țatei, cui râmii?», написанная специально для сборника «Florilegiu folcloric», составленного популярным отечественным музыковедом-публицистом С. Пожар, который его опубликовал в Кишинёвском издательстве «Нурегіон» в 1992 году. (10)

Многие фортепианные произведения З. Ткач, написанные в современном стиле, являются транскрипциями её оркестровых произведений для данного инструмента. Такое специфическое композиторское переложение было присуще многим известным композиторам XX века. Наглядным примером является известная авторская фортепианная транскрипция знаменитого «Гавота» С. Прокофьева, сделанная композитором на своё одноимённое симфоническое произведение. «Вальс» З. Ткач, впервые опубликованный в 1979 году в нотном сборнике под исполнительской редакцией профессора Л. Ваверко (11), также является фортепианной транскрипцией музыки из её известного балета «Андрееш», сделанной по убедительной просьбе Людмилы Вениаминовны.

В 1986 Злата Ткач сделала полное переложение данного балета для двух фортепиано. Пианистическая версия получила авторское название – Сюита «Андрееш». Первый номер из этой сюиты – «Нога», был опубликован в 1992 году в нотной хрестоматии для двух фортепиано, составленной доцентом Г. Тесеоглу. (12) В данный сборник также вошли ещё два музыкальных фрагмента «Baloanele» «Înfloresc trandafirii», переложённые композитором для зрелых пианистов. Эти дуэты явились её фортепианной транскрипцией другого не менее популярного как в Молдове, так и за её рубежами сценического произведения – оперы-сюиты «Голуби в косую линейку» («Vobocel cu ale lui»). Полная пианистическая версия данной оперы долгое время была своеобразной «визитной карточкой» З. Ткач, включённой в исполнительский репертуар одного из самых авторитетных педагогов Молдовы – профессора Людмилы Ваверко.

Некоторые произведения для фортепиано были написаны Златой Моисеевной в единственном и, соответственно, неопубликованном экземпляре. К разряду данных произведений относится, например, такая пьеса, как «Маленькая балерина», предназначенная для детского исполнения. Одной из самых сложных неопубликованных миниатюр, является «Размышление» для фортепиано, написанное З. Ткач в 1976 году в качестве научной работы и посвящённое Ирине Столяр, которая является первой и единственной исполнительницей этого произведения.

В последние годы своей жизни Злата Ткач написала два своих самых крупных фортепианных сочинения: Сонату для фортепиано и Концерт для фортепиано и

оркестра. Эти произведения она посвятила одному из самых своих талантливых учеников и, соответственно, их первому исполнителю – А. Тимофееву, который в данный момент времени совершенствует своё мастерство по двум взаимодополняющим профилям – композиторскому и исполнительскому, в США.

И всё же самым значительным и дорогим сердцу пианистическим трудом жизни Златы Моисеевны, как она сама считала, являлся её фортепианный сборник для юношества «Leagă de mohor», опубликованный местным издательством «Literatura artistică» в 1988 году тиражом в 800 экземпляров.<sup>(13)</sup> Некоторые произведения из этой нотной хрестоматии, которую с уверенностью можно назвать подлинной «творческой лабораторией» композитора, ранее были включены в различные республиканские и всесоюзные издания.

Например, авторские обработки молдавских народных песен «Эх ты, парень» и «Девушка с зелеными глазами», опубликованные в передовом Московском журнале «Музыкальная жизнь» в 1968 году, несколько позже (в 1972 г.) были изданы в местной печати под редакторством авторитетного республиканского педагога В. Говорова, который в это время являлся директором Кишинёвской специализированной школы-интерната им. Е. Коки.

Пьеса «Țigăneasca» также вышла в молдавской печати ранее авторской хрестоматии «Leagă de mohor» – в 1985 году, в вышеуказанном сборнике «Șirba prieteniei», составленном Златой Моисеевной специально для маленьких инструменталистов. Четыре её фортепианные миниатюры: «La noi», «Bună dimineața» (canon), «Cadînja» (dans găgăuz), «Căluțul» вошли в учебную хрестоматию, изданную за год до выхода в свет «Leagă de mohor» – в 1987 году под педагогической редакцией ведущих педагогов АМТАР: Л. Рябошапка и Г. Тесеоглу. <sup>(14)</sup>

Во всех 35 миниатюрах, представленных в сборнике «Leagă de mohor» З. Ткач отчётливо прослеживается характерный молдавский колорит и опора на подлинные национальные истоки. Полностью пронизаны молдавским песенным мелосом такие её пьесы как «Meditație», «Canon», «Cântec», «De leagă», «Din bătrîni» и др. Опора на автохтонный танцевальный фольклор здесь особенно ярко ощущается в миниатюрах «Țigăneasca», «Freilex», «La noi», «Dans găgăuzesc», «Căluțul», «Cadînja», «Șirba», «Bulgărească», «Ostropăř», «Joc Țărănesc», «Dans vechi» и др.

В предисловии к данному сборнику автор отметил, что это нотное издание может быть использовано в качестве как концертного, так и педагогического репертуара. И действительно, первая тетрадь из «Leagă de mohor» была записана на радио талантливой пианисткой Ю. Губайдулиной (класс преп. Л. Ваверко) во время её обучения в Кишинёвской специализированной музыкальной школе-десятилетке им. Е. Коки ещё в конце прошлого века.

Фортепианные обработки З. Ткач – это не простая гармонизация народной темы, а оригинальные и вполне самостоятельные музыкальные произведения с присущими авторскими индивидуальными чертами творчества, которые ещё ждут своего исполнителя и педагога-исследователя. Злата Моисеевна утверждала, что все пьесы данного сборника – это не просто фольклорные обработки, т. к. здесь нет обычного цитирования народных мелодий, присущего данному жанру, подчёркивая: «Я взяла только зёрнышко музыкального эпоса всех народов, населяющих Молдову (молдавского, болгарского, гагаузского, еврейского и др.) и переработала его для учащихся, добавив элементы современного языка (политональность, полиритмия, целотонность и др.)» <sup>(15)</sup>

В конце своего большого творческого пути Злата Моисеевна Ткач также отмечала: «В сборнике «Leagă de mohor» мне хотелось отразить не только специфику национального характера каждой пьесы, но и вместе с тем привнести в неё

своё видение особенностей местного фольклора, оставив не тронутым в основе фортепианной миниатюры только народное зерно».

#### **Библиография:**

1. *Culegere de piese pentru pian din creația compozitorilor moldoveni* (pentru 2 și 4 mâini). Manual pentru școlile de muzică de copii. Partea 2. Alc. și red. T.Voițehovskaia, A.Dailis. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1960.
2. *Пьесы композиторов Молдавии*. (Библиотека юного пианиста. II – VII классы ДМШ). Сост. и пед. ред. Т. Войцеховская, А. Дайлис. Москва: Музыка, 1964.
3. ТКАЦИ Z., 1990, *Sărbătoare*. (piesă pentru pian) Muzica în clasa 5. Red. S. Croitoru, Z. Tkaci. Chișinău: Cartea Moldovenească.
4. *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов* (Для музыкальных школ, училищ и консерваторий). Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1961.
5. ТКАЧ З., 1968, *Три пьесы: 1. Кодры. 2. Дойна. 3. Танец*. Москва: Советская музыка, № 8. С. 113.
6. *Muzică moldovenească pentru pian*. Opere alese. Alc. și ediție îngrijită de V.Govorov, red. E.Tcaci. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1972.
7. *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ*. (Пьесы, сонатины, вариации, этюды, ансамбли). 2-я часть, для уч-ся 5-7 классов. Сост. и пед. ред. Т.Войцеховская, А.Дайлис. Кишинев: Лумина, 1971.; *Piese pentru pian*. Alc. și ediție îngrijită L.Vaverco; red. E.Tcaci – Chișinău: Cartea Moldovenească, 1971.
8. *Strop de rouă*. Cântece pentru copii. Alc. Z.Tkaci și Gr.Vieru, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1980; *Curcubecul fermecat*. Alc. Z.Tkaci și Gr.Vieru, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1981; *Caruselul melodiilor*. Piese instrumentale pentru copii. Ed.-1. Alc. Z.Tkaci, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1982.; *Sîrba prieteniei*. Piese instrumentale pentru copii. Ed.-4. Alc. Z. Tkaci, red. Iu. Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1985.
9. *Cântecul frunzei*. Piese instrumentale pentru copii. Ed.-2. Alc. L.Țurcanu, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1983.
10. *Florilegiu folcloric*. Prelucrări folclorice pentru pian. Sel. S.Pojar, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Hyperion, 1992.
11. *Piese pentru pian*. Alc. și ediție îngrijită L.Vaverco, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1979.
12. *Crestomația repertoriului pedagogic pentru două pianе* (din operele compozitorilor moldoveni). Alc. G.Teseoglu. Chișinău: Lumina, 1992.
13. ТКАЦИ, Z. *Leagăn de mohor*. Red. ed. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică, 1988.
14. *Crestomație pentru pian* (clasele I-IV ale școlii de muzică). Ediție îngrijită de L.Reaboșarca și G.Teseoglu, red. Z.Tkaci. Chișinău: Lumina, 1987.
15. Из последнего интервью З.Ткач, взятого 1 марта 2005 года у композитора автором данной публикации.

### **ANALYSIS OF THE CREATIVE IMAGINATION BLOCKS AND THE ARTISTIC-PSYCHOLOGICAL METHODS OF THEIR CREATING ANALIZA BLOCAJELOR IMAGINAȚIEI CREATIVE ȘI METODELE ARTISTICO-PSIHOLOGICE DE DEPĂȘIRE A ACESTORA**

*Daniela Rosca-Ceban, PHD student,  
Ion Creanga State Pedagogical University, Republic of Moldova  
Olimpiada Arbuz-Spatari, PHD, Associate Professor,  
Ion Creangă State Pedagogical University, Republic of Moldova*

**Abstract.** A creative blockage could be experienced by anyone for many reasons. Many writers, artists and musicians have reported a period of stagnation of creativity at some point in their careers, F. Scott Fitzgerald and caricaturist Charles Schultz among them. It may be difficult to overcome a creative blockage, but often with time, you become aware of when, how and why a creative blockade

*develops. Certain artistic and psychological specialists can help overcome the creative blockage and prevent it from returning.*

**Key words:** *Creative imagination, blockage of creative imagination, overcoming blockage.*

Autoanaliza sau mai curând autocritica, adesea utilă în procesul de finalizare a muncii sau de dezvoltare a rolului persoanei creative în societate, uneori poate ajunge să domine anumite aspecte ale conduitei sau comportamentului. Această autocritică poate fi uneori depășită printr-o meditație concentrată, care recunoaște criticul intern, dar îl ignoră. O nevoie de aprobare ar putea, de asemenea, să înăbușe procesul de creație. Autorul Jeffrey Eugenides a spus într-un articol pentru New Yorker: „*Nimeni nu vă așteaptă să vă scrieți prima carte, nimeni nu-i pasă dacă o terminați, dar după primele rezultate, dacă se manifestă bine, toată lumea pare să înceapă să aștepte*”. [6]

Unele persoane creative pot avea frică că munca lor sau că ideile lor nu vor fi apreciate și vor suferi respingere sau eșec. O teamă de necunoscut poate fi, de asemenea, un factor în dezvoltarea blocajelor creative.

Unele investigații mai recente, cum ar fi cele realizate de neurologul Alice Flaherty, sugerează o teorie biologică pentru dezvoltarea blocajelor creative. Totuși, convingerea că blocajele creative pot proveni din cauza problemelor din lobul frontal al creierului sunt încă controversate.

Mai jos sunt prezentate posibilele cauze a apariției blocajelor creative:

- Pierderea sau despărțirea de ceva drag;
- Lipsa suportului financiar;
- Epuizarea energiei creative după o perioadă de creație complet imersată;
- Îndoială de sine, ambele privind capacitatea și talentul;
- Refuzul repetat al muncii;
- Anxietate privind rezultatul unui proiect sau al unei sarcini;
- Nevoia de perfecțiune;
- Dependența de substanțe;
- Debutul unei boli sau afecțiuni medicale;
- Pierderea bruscă a semnificației.

Studiile blocajelor creative la nivel psihologic, ne demonstrează că un blocaj poate fi adesea o stare temporară, dar atunci când cineva se bazează pe construcția creativă pentru a-și programa activitățile, chiar și un blocaj creativ de scurtă durată poate provoca anxietate, îndoieli și teamă. Unii creatori ar putea ajunge să se îndoiască de capacitatea lor viitoare de a crea. Depresia și sentimentele de lipsă de valoare pot, de asemenea, să rezulte în așa circumstanțe.

Ba mai mult, deoarece producerea și crearea este un aspect semnificativ al identității scriitorilor, artiștilor și al altor creatori, blocajele creative pot avea un impact negativ asupra identității sau sentimentului de sine. Efectele pe care aceasta le poate avea asupra stimei de sine pot duce la dezvoltarea neîncrederii de sine.

Unii se adresează la anumite pentru a depăși blocajele creative, iar abuzul de substanțe poate duce la daune suplimentare, cum ar fi dependența.

Blocajele de creație pot fi, de asemenea, trăite împreună cu o preocupare de sănătate mintală sau altă problemă. De exemplu un individ care se confruntă cu depresie sau cu efectele traumelor, poate avea dificultăți în accesarea creativității. Schimbările majore sau evenimentele din viață pot, de asemenea, să ducă la o inspirație diminuată sau la incapacitatea de a produce o muncă creativă. [6]

Analizând formele blocajelor creative, vă prezentăm mai jos, viziunea cercetătorului A. Cosmovici, care ne propune clasificarea blocajelor creativității.

1. **Blocajele culturale. Conformismul** este unul din ele: dorința oamenilor ca toți cetățenii să se poarte și să gândească la fel. Cei cu idei sau comportări neobișnuite sunt pri-



viți cu suspiciune și chiar cu dezaprobare, ceea ce constituie o descurajare pentru asemenea persoane.

2. **Blocajele metodologice** sunt acelea ce rezulta din procedeele de gândire. Așa e cazul rigidității algoritmilor anteriori. Se numește algoritm o succesiune determinată de operații permițând rezolvarea unei anumite categorii de probleme (așa sunt formulele matematice, un algoritm este „regula de trei simplă” etc). Noi suntem obișnuiți să aplicăm într-o situație un anumit algoritm și, deși nu pare a se potrivi, stăruim în a-l aplica, în loc să încercăm altceva, dar el e cunoscut mai ales printr-o activitate de grup, despre care vom vorbi imediat.
3. **Blocaje emotive**, întrucât, așa cum se știe, factorii afectivi au o influență importantă: teama de a nu greși, de a nu se face de râs, poate împiedica pe cineva să exprime și să dezvolte un punct de vedere neobișnuit. De asemenea, graba de a accepta prima idee este greșită, fiindcă rareori soluția apare chiar de la început. Unii se descurajează rapid, dat fiind că munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată. și tendința exagerată de a-i întrece pe alții implică evitarea ideilor prea deosebite și dăunează procesului de creație. [Ibidem 1, p.166-167]

În această ordine de idei, autorul Vîju C. prezintă clasificarea sa a blocajelor creativității, parțial completând ideile expuse mai sus, în viziunea ei în manifestarea creativității pot apărea factori de blocaj generați de cauze diverse:

**Factori de blocaj de natură emoțională:** descurajare, neîncredere în propriile capacități, egocentrismul, individualismul, teama de a fi diferit decât cei din grupul său, teama de eșec, de dezaprobare socială, tendința exagerată de a-i întrece pe alții, dependența excesivă față de opiniile altora etc.

Factorii afectivi au o influență importantă, iar teama de a nu greși, de a nu face rău, poate împiedica pe cineva să exprime și să dezvolte un punct de vedere neobișnuit. De asemenea, graba de a accepta prima idee ca fiind greșită, fiindcă rareori soluția apare chiar de la început. Unii se descurajează rapid, dat fiind că munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată. Și tendința exagerată de a-i întrece pe alții implică evitarea ideilor prea deosebite și dăunează procesului de creație.

**Blocaje provocate de factorii educativi;** profesori, părinți etc.:

- orientarea excesivă a studenților asupra succesului, în sensul atingerii performanțelor școlare cât mai înalte;
- orientarea studenților, după colegii de aceeași vârstă;
- sublinierea permanentă a apartenenței la un sex sau altul;
- accentul exagerat pe competiție sau pe cooperare;
- considerarea indivizilor divergenți ca fiind anormali;
- critica prea matură a ideilor;
- conduita non-creativă a profesorului etc. [4]

O clasificare mai detaliată o găsim la autorul Popescu G. Ea a realizat o investigație a blocajelor creativității, la diverși autori deducând următoarea structură: a blocajelor creativității, sistematizare ce este frecvent amintită de diverși autori.

#### 1. *Blocaje culturale*

- conformismul, cei care se comportă diferit sunt sancționați de ceilalți, priviți cu suspiciune și, în consecință, persoanele creative sunt descurajate; atitudinile pe care le putem include aici sunt: dorința de a se conforma modelelor sociale, de apartenență, conformism la ideile vechi, slabă capacitate de a transforma sau modela ideile, încredere exagerată în statistici și experiența trecută, sentimentul că îndoiala este un inconvenient social;
- neîncrederea în imaginație, în fantezie, prin acordarea unei atenții exagerate raționalizatorilor, unde putem include: primordialitatea factorilor practici în luarea deciziilor, slaba capacitate de a modifica ideile, încredere exagerată în rațiune.

2. *Blocaje emoționale*, printre care amintim:

- teama de a nu greși;
- teama de a fi minoritar;
- graba de a accepta prima idee;
- descurajarea rapidă;
- tendința exagerată de a-i întrece pe alții.
- capacitatea redusă de a se destinde, de a lăsa incubația să lucreze;

3. *Blocaje metodologice* sunt cele ce reflectă procedeele de gândire:

- rigiditatea algoritmilor folosiți anterior sau insistența în aplicarea aceluiași algoritmi pe care i-am mai folosit în situații în care nu sunt potriviți;
- fixitatea funcțională este folosirea obiectelor potrivit funcției lor obișnuite, fără a încerca să le utilizăm și în alt mod;
- critica prematură, evidențiată de Al. Osborn, este frânarea sugestiilor ce pot apărea pentru rezolvarea diferitelor probleme;

4. *Blocaje perceptiv*:

- incapacitatea de a se interoga asupra evidentului;
- incapacitatea de a face distincția dintre cauză și efect;
- dificultăți în definirea problemei;
- dificultăți în defalcarea problemei în elementele sale componente, care ar putea fi abordate mai ușor;
- dificultatea de a distinge între fapte și problemă;
- discordanță între proiectul realizat și cel personal.

5. *Blocaje legate de relația individ-grup*:

- lipsa de comunicare care poate avea formele: comunicare imposibilă din cauza discordanței limbajului, vocabularului; comunicare incompletă; comunicare deformată, denaturată voluntar;
- marginalizarea individului creativ, întrucât comportamentul său nu respectă normele sociale;
- lipsa de autenticitate datorită presiunilor exercitate de constrângerile sociale sau culturale;
- izolarea, fie datorită respingerii de către ceilalți, fie din inițiativă personală determinată de teama de a nu greși;
- dependența încurajată de grup, obținută prin intermediul recompenselor și pedepselor, a informațiilor, a căilor financiare. [2, p. 45-46]

Revenind la Vișu, observăm că preîntâmpinarea și **înlăturarea factorilor de blocaj** se poate realiza prin redefinirea periodică a unor concepte, idei, obiecte și fenomene, încurajarea rezolvării euristice a problemelor, pe bază de imaginație și fantezie, antrenarea studenților la activități instructiv-educative care stimulează dezvoltarea unei atitudini creatoare.

**Modalități de depășire a blocajelor creativității:**

Pentru a dezvolta creativitatea în învățământ, în primul rând trebuie schimbat climatul, pentru a elimina blocajele culturale și emotive, puternice în școala din trecut. Se cer relații destinate, democratice, între studenți și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă.

Apoi, modul de predare trebuie să solicite participarea, inițiativa studenților; este vorba despre acele metode active, care ar trebui să fie folosite cât mai intens în procesul educației din unitățile de învățământ. Deloc de neglijat, fantezia creatoare trebuie și ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoștințelor, de raționamentul riguros și spiritul critic.

O altă modalitate de a înlătura blocajele creativității la studenți, ar fi ca profesorii să se implice, deoarece ei pot face foarte mult pentru stimularea creativității studenților.

Cercetările pe această temă au arătat că atitudinea pozitivă a profesorului față de creativitate este unul dintre cei mai importanți factori; care facilitează creativitatea și diminuează

timiditatea copiilor. Condiția primă a dezvoltării creativității elevului este ca profesorul să știe ce înseamnă a fi creativ, să aibă cunoștințe de bază despre creativitate, despre psihologia creativității, despre posibilitățile de dezvoltare a acesteia în procesul de învățământ. Altfel, el nu va putea încuraja ceva ce nu înțelege sau despre care nu știe mare lucru.

Este, de asemenea, necesară respectarea de către profesor a personalității creatoare a elevului. Acest lucru nu este ușor dacă ne gândim la faptul că studenții creativi pun întrebări incomode, oferă soluții inedite de rezolvare a problemelor, nerespectând procedeele stereotipe, sunt de o curiozitate uneori supărătoare și sunt nonconformiști. Din păcate, de multe ori, sistemul educațional nu numai că nu încurajează, ci inhibă creativitatea studenților, prin cultivarea unui comportament conformist. De asemenea și părinții trebuie să fie alături de copii, să-i încurajeze, să creadă în ei și-n ideile lor. Să nu le ceară să atingă performanțe peste puterile lor, sau să-i demotiveze atunci când ei se îndreaptă către un domeniu cu care ei nu sunt de acord, domeniul artelor, de exemplu, pe motiv că artele nu sunt importante. Talentul unui copil trebuie cultivat pe acea arie unde copilul respectiv dovedește că are înclinație, că posedă aptitudinile necesare. [4]

Autorul Rosanes K. propune metode mai inedite de a depăși blocajele creativității. Făcând o prezentare pe pagina UCREATIVE el ne propune ideile ce urmează:

Periodic la oamenii creativi, apar acele zile în care creierul pare mort. Nu apar idei, nu există combustibil creativ în timp ce gândirea apasă cu termenele proiectelor în derulare. În mod obișnuit, această situație este cunoscută sub numele de bloc creativ, mulți se confruntă cu acest tip de situație, fie cauzate de probleme personale, blocaj mental, bariera emoțională, defalcare în comunicare etc. Toți oamenii din industria creativă experimentează. Un scriitor, designer, pictor, sculptor sau chiar un director artistic se confruntă cu această situație frustrantă. Cu toate că blocul de creație este inevitabil și apare în fața noastră din când în când, această situație nu ar trebuie să fie ignorată pentru că poate fi într-o măsură dăunătoare.

Dacă o persoană se simte blocat și nu știe de unde să înceapă și de la ce idei, atunci ea se confruntă cu un bloc de creație.

Aici sunt zece dintre cele mai comune și eficiente modalități de a depăși blocajul creativ (bazat din experiențele personale) pentru a aduce înapoi acea mică scânteie de creativitate de care este nevoie!

### 1. *Autoevaluarea*

Înainte de a purcede la orice acțiuni, încercați să vă autoevaluați. Meditați asupra următoarelor întrebări:

- *De ce nu sunt motivat?*
- *Ce blochează drumul meu spre ideea de care am nevoie?*
- *Eu omit ceva, ce anume?*

Este important să se răspundă la întrebările de mai sus înainte de a face concluziile că v-ați confruntat cu un blocaj creativ.

### 2. *Lectura*

Lectura este întotdeauna una dintre sursele cele mai eficiente de inspirație. Cărțile și revistele sunt în partea de sus a listei mele. Citit o ficțiune, carte pentru copii un ilustrată, un catalog de fotografie sau o revista de modă. Cărțile de ficțiune vor stimula imaginația creativă în timp ce revistele vor spori judecata în design.

### 3. *Căutarea inspirație în internet și înafara acestuia*

Există întotdeauna ceva mai mult pe Internet decât filme și muzică. Există numeroase bloguri și portofolii online, care prezintă cele mai bune realizări în lumea designului. Încercați să le răsfoiți pentru găsi condimentul creativ de aveți nevoie în lucrul vostru. Sau mai bine, vizitați cea mai apropiată galerie de artă și inspirați-vă. Ce-mi place cel mai mult în galeriile de artă și muzeele, este că avem posibilitatea de a vedea operele de artă reale,

iar mie personal aceste vizite îmi dau acel sentiment creativ de care are nevoie fiecare artist plastic și simplu amator. Este ca și cum ai avea acea conexiune instantanee cu artistul, doar prin admirarea operelor lui.

#### 4. *Grifonajul pe hârtie*

Luați un creion și o foaie de hârtie, apoi începeți să grifonați. Schițați tot ce aveți în minte. Prin aceasta, puteți dezvolta abilitățile de desen și grifonaj, aleatoriu rezultatul ar putea fi un ingredient eficient în formularea conceptului dvs. de design. Acesta este motivul pentru care schițarea este întotdeauna un factor important în fiecare proces de creație.

#### 5. *Pauză, plimbare sau vacanță*

Închide-ți PC-ul vostru pentru un timp. Ieșiți la plimbare și încercați să observați lucrurile minunate din afara locului vostru de muncă, pe care le omiteți în fiecare zi. Relaxați-vă. Faceți o pauză de o zi sau două, sau plecați într-o scurtă vacanță, aceste zile vă pot reîncărca energia creativă, iar când veți reveni la locul de muncă, veți simți un nou val creativ!

#### 6. *Audierea muzicală*

O altă modalitate eficientă de a lupta cu blocajele creative, este de a asculta muzică. Eu de obicei, pornesc difuzoarele în volum mare de fiecare dată când am de lucru în design. Ritmul melodiei mă activează, totodată furnizează creativitatea în creierul meu. Uneori, unele dintre opere de artă și desenele mele sunt inspirate de piesele ce sună în timp ce lucrez. Această metodă a fost eficientă pentru mine, astfel merită încercată!

#### 7. *Sociabilitatea, comunicarea cu persoane din alt domeniu de activitate*

O conversație cu alte persoane din afara serviciului sau domeniului în care activați, vă pot ajuta să găsiți idei care ar putea facilita depășirea blocajului creativ. Ce este important în comunicarea cu alte persoane este faptul că această comunicare va poate genera o idee proprie la baza căreia pot sta ideile sau gândurile persoanelor cu care discutați.

O conversație informală cu pasagerii din transport public ar putea să formeze acea scânteie creativă de care aveți nevoie.

#### 8. *Acordarea întrebărilor, investigații.*

Vă confrunțați cu un blocaj creativ, probabil, pentru că nu adresați suficiente întrebări cu privire la proiectul dumneavoastră. Care este publicul țintă? Ce au nevoie?

Faceți mai multe investigații cu privire la proiectul dumneavoastră. Cum alți designeri fac acest lucru? O scânteie creatoare pornește de la un concept bine planificat și o idee, înainte de a lua creionul și hârtia în mână.

#### 9. *Somn liniștit.*

Odihniți-vă și dormiți bine. Dormiți corespunzător normelor. Conform unui studiu citat într-un articol din The New York Times, cei care au dormit mai mult au demonstrat o activitate mentală mai bună, inclusiv capacitatea de a face conexiuni noi între idei separate. Cu alte cuvinte, oamenii sunt mai creativi după somn. Somnul va reîncărca nu numai corpul vostru, dar și capacitatea creierului de a genera rapid idei noi.

#### 10. *Jocul.*

Muncește intensiv. Jucă mai intensiv. Joaca nu este doar pentru copii, dar și pentru adulți, în special cei care au nevoie să fie creativi. Într-o convorbire TED de Tim Brown, CEO al IDEO, el a menționat că „crearea unui birou în care oamenii au siguranța și confortul pentru a juca și nefiind judecați, permite lucrătorilor să ia mai multe decizii riscante și creative”. Am un set de figurine anime în zona mea de lucru. Ori de câte ori mă simt mai puțin creativ, joc tir cu ele iar înapoi revin la lucru cu un sentiment mai creativ. Jocul este calea spre curiozitate, descoperire și creativitate.

Majoritatea sfaturilor de mai sus au fost utile pentru autor în depășirea blocajelor creative, indiferent de modalitățile care le alegeți, atâta timp cât acestea aduc spre dezvoltarea creativității, ele merită încercate [3].

Analizând metodologia de depășire a blocajelor creativității, propuse de Rosanes K., și făcând un raport la domeniul nostru al creației, noi propunem o strategie la care vor apelela studenții ce se confruntă cu blocajele creative. Deși propunerea noastră este diferită din punct de vedere al execuției, totuși noi propunem studenților să apeleze la subconștientul lor și să exploreze cele mai întunecate elemente ale procesului creativ, de la depășirea blocajelor creative până la modul în care se confruntă cu propriile dubii, cu autoevaluarea și cu opiniile obiective și subiective a celor din jur. Pe lângă toate acestea, noi recomandăm un exercițiu care va putea ajuta studenții să depășească blocajele creative.

Unii specialiști în domeniu recomandă întreruperea procesului de muncă atunci când studentul simte un blocaj creativ, în timp ce alții consideră că blocajul va trece de la sine fără a întreprinde măsuri imediate de depășire a acestuia, și procesul de muncă nu trebuie să fie întrerupt.

Frica de critică este unul dintre inamicii creativității, deși unii studenți ignoră criticile străinilor sau colegilor și țin cont doar de plăcerea și mulțumirea de la procesul creativ, alții sunt influențați, fapt care denotă aspectul pasiv sau refuzul procesului creativ.

Ceea ce face acest exercițiu demn de menționat este faptul că multe dintre competențele formate în urma acestui exercițiu se pot aplica la fel de bine și în alte domenii, de la domeniul artistico-plastic până la științe ale educației.

Pictura decorativă pe sticlă point to pint este una dintre tehnicile care sunt ideale pentru începători în domeniul creativ. Tehnica este destul de simplă și accesibilă, totodată setul de materiale necesar, este destul de mic. Desigur, este nevoie de un efort pentru a obține rezultatele, maeștrilor consacrați acestui domeniu. Dar abilitatea vine cu timpul și experiența.

La nivelul *blocajelor culturale*, din fericire studenții instituțiilor cu profil artistic inclusiv studenții facultății arte plastice și design, nu se confruntă cu *conformismul*, deoarece în cadrul instituției sunt agreate manifestările inedite a studenților și sunt apreciate orice apariții nonconformiste.

Tehnica picturii decorative pe sticlă prin valorificarea ornamentului indian, permite studentului, la etapa incipientă să își formeze propria idee în baza celor existente, astfel *neîncrederea în propria imaginație* va fi evitată.

La nivelul *blocajelor emoționale*, exercițiul care în propunem presupune decorarea unui platou cu ornamente indiene, materialele utilizate permit înlăturarea oricăror greșeli, în caz că acestea apar, de aici rezultă că *teama de a nu greși*, va fi evitată, odată ce orice moment neprevăzut poate fi cu ușurință înlăturat. Tema aleasă este comună întregului grup care studiază cursul pictura decorativă pe sticlă, astfel sarcina și cerințele sunt identice față de fiecare student, nelăsând loc pentru *teama de a fi minoritar*.

În procesul realizării lucrării de curs, studenții vor avea ca sarcină realizarea căutărilor grafice și cromatice, din toate schițele va fi aleasă lucrarea cea mai reușită și potrivită, *astfel graba de a accepta prima idee* va fi evitată.

Exercițiul propus este aplicat la studenții de anul II sem. 1, și va fi prima lor experiență a tehnicii date. Indiferent de nivelul primului rezultat, toți studenții vor fi încurajați, deoarece aceste exerciții are ca scop nu doar depășirea blocajelor creativității ci și formarea competențelor de bază a tehnicii respective. Acest tip de activitate este destul de simplu, nu necesită o pregătire prealabilă, iar calitatea primului produs creativ, în cazul dat nu este cel mai important aspect al procesului. Astfel *studentul nu se va descuraja* în această activitate creativă.

Din perspectiva *tendenței exagerate de a-i întrece pe alții*, chiar și nesănătoasă, concurența nu va afecta toți studenții în același mod. Vor exista mereu studenți care „reusesc” să performeze indiferent de mediul la care este expus, cei care reușesc în ciuda mediului, nu datorită lui.

În această diversitate de personalități îi vom întâlni și pe acei studenți pe care un nivel ridicat de adrenalină și palpitația unui mediu activ îi motivează. Global însă, depresia și

anxietatea sunt la un nivel culminant, ceea ce demonstrează că majorității noastre îi priște un mediu prietenos și cald unuia anxios și agresiv. Din păcate, nu avem instrumentele pentru a vedea cum s-ar fi dezvoltat studentul nostru într-un mediu diferit, așadar ne putem alimenta cu ideea că au devenit cea mai bună variantă a lor. Ceea ce nu ne putem permite însă, având acest context riscant, este să externalizăm procesul educațional. Este nevoie să fim continui vigilenți pentru a acționa acolo unde vedem necesar, nu pentru a reacționa când nu mai avem de ales. [5]

**Concluzii.** Cei care au trăit blocajele creative pot apela la o varietate de strategii care să diminueze incapacitatea lor de a produce. Unii descoperă că schimbarea unei rutine zilnice de lungă durată reprezintă o metodă eficientă. Unii sugerează părăsirea spațiului de lucru pentru a reporni procesele creative. Un studiu merge dincolo de acest lucru, arătând că expunerea la culturi diferite poate să trezească creierul și să-și îmbunătățească abilitatea de a rezolva probleme și de a gândi în diferite moduri. Pentru mulți, singurătatea este, de asemenea, o parte importantă a procesului creativ, și găsirea timpului de a fi singur, departe de tehnologie sau de distragere a atenției poate ajuta la facilitarea unui sentiment reînnoit de creativitate.

#### **Bibliografie:**

1. COSMOVICI A., 1996, *Psihologia generală*. Iași: Ed. Polirom.
2. POPESCU G., 2007, *Psihologia creativității*. București: Editura Fundației România de Mîine.
3. ROSANES K., 2013, *Beating Creative Block: 10 Ways to Bring Back Creativity* Disponibil <http://www.ucreative.com/articles/beating-creative-block-10-ways-to-bring-back-creativity/> (vizitat 27.03.2017/ 9:46).
4. *Blocajele creativității* Disponibil <http://corneliaviju.blogspot.md/2014/11/blocajele-creativitatii.html> (vizitat 27.03.2017/ 9:46).
5. *Concurența sănătoasă vs. Concurența nesănătoasă* Disponibil: <http://gustdefericire.ro/?p=714> (vizitat 27.03.2017/ 18:12).
6. *Creative blocks* Disponibil: <https://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/issues/creative-blocks> (vizitat 13.04.2018/ 17:07).

## **TEACHING METHODS OF THE GUITARS IN SOUTH AMERICA METODE DE PREDARE A CHITAREI PRACTICATE ÎN AMERICA DE SUD**

*Daniel Dragomirescu, PHD, University Lecturer,  
George Enescu National University of Arts, Iasi, Romania*

**Abstract.** *The Guitar School in South America is a landmark for world interpretative evolution. An important role in this evolution has been the compositional and imaginative style of Brazilian musician Heitor Villa Lobos, who assimilates the guitar as having a profound effect in terms of both the sound and the works for it. By understanding the basic structure of these works, it can easily awaken in the mind of the instrumentalist not just simple appreciations of the composer's work but important aspects that have the ability to consistently affect the quality of his own interpretation. Then Leo Brouwer's basic style is improvising, being consistent with the nature of this instrument, the guitar. However, improvisation is not chaotic, proving an innate sense of music. The essence of the creation dedicated to classical guitars consists in the slow, solemn processing of their own harmonies. Modulation occurs in the three hypostases: diatonic, chromatic and enormous.*

**Key words:** *guitar technique, South American music school.*

### **1. Introducere**

*Luiz Bonfá*, un binecunoscut chitarist latino-american, a venit să studieze chitara cu Isaias Sávio, dar nu pentru mult timp. Cei doi s-au întâlnit la o petrecere organizată de Pixiguinha, unde Bonfá l-a abordat pe renumitul pedagog, spunându-i că dorește să aprofundeze cu precădere latura tehnică. Conform tradiției acelor timpuri, acesta a fost învățat

de către tatăl său, având aceleași lacune des întâlnite la acea vreme în Brazilia cu privire la predarea acestui instrument și anume: *o mână dreaptă foarte slabă iar cea stângă puțin mai dezvoltată*. Sávio povestea la un moment dat că existau atunci, în America Latină, câțiva profesori care utilizau fie *metoda lui Mateo Carcassi*, fie cea a lui *Dionisio Aguado*. Acest lucru se întâmpla cu mult înainte de venirea sa în Argentina, atunci când *manualele lui Sagreras* erau deja disponibile. *Sinópoli* a publicat o versiune a metodei lui Aguado care conține câteva transcripții la nivelul celor actuale.

Prin legătura sa cu tradiția europeană veche, *Domingo Prat* a exercitat o puternică influență asupra dezvoltării tehnicii interpretative la chitară prin realizarea unui dicționar complex care conține foarte multe elemente ce privesc acest instrument. După părerea lui Lima, în zilele noastre, oamenii ar putea să egaleze dicționarul realizat de Prat decât cu ajutorul computerelor. Deși finalizarea cărții a presupus foarte mult timp, fiecare fărâmbă de informație dezvăluită este absolut adevărată, fapt confirmat și de *Romanillos*, care a împrumutat de aici multe date pe parcursul cercetării sale asupra chitarei Torres. Ținând și corespondența cu Sávio, în *Dicționarul* său, Prat a notat un foarte frumos citat despre acesta, deși Isaias încă nu era foarte bine cunoscut.

*Oswaldo Soares*, care a studiat cu Josefina Robledo și mai apoi cu Attilo Bernadini în São Paulo, este cel care a scris prima metodă importantă de chitară în Brazilia, publicând și câteva cărți minunate, toate influențate de stilul „ortodox” a lui Francisco Tárrega. Dar în ceea ce privește abordarea mâinii drepte, tehnica era mai complexă decât cea pe care a adoptat-o legendarul chitarist spaniol. Cu toate acestea, materialul abordat de Soares este foarte folositor ca exerciții pregătitoare.

Primele date absorbite de Isaias Sávio asupra tehnicii chitaristice au izvorât din studiul său cu Miguel Llobet. Ideea de bază consta în utilizarea pentru mâna dreaptă a stilurilor *tyrando* și *apoyando*, separat și combinat, întrebuițând apoi o *mixtură între legato și staccato* pentru ambele mâini. Undeva de-a lungul corzii, trebuia să existe un contact cu aceasta, acolo unde mâna dreaptă este curbată în mod mai natural, creând o *liberate mai mare a articulației*. Sávio crede că această idee a articulației multiple s-a născut din metoda de predare a lui Llobet și a considerat-o deosebit de utilă, asimilând-o imediat. Utilizarea *tyrando*-ului cât și *apoyando*-ului precum și combinația dintre ele, a constituit esența respectivului stil pedagogic care a acoperit foarte bine nevoile interpretative ale muzicii din Brazilia.

În acele timpuri, tendința brazilienilor era de a folosi cât mai mult *stilul tyrando*, în care o coardă continua să vibreze în timp ce altă voce putea fi auzită pe coarda imediat următoare. După spusele unora, *Augustin Barrios* a fost unul dintre chitariștii sud-americieni care a abordat cu precădere această tehnică. Deși a devenit cunoscut prin adoptarea utilizării modului de atac *tyrando*, el probabil că nu îl întrebuița tot timpul. Tocmai de aceea, Sávio a considerat stilul lui Barrios ca fiind inferior față de metoda tradițională Alegre, asimilată de Llobet.

*Carlos Barbosa-Lima* a învățat de la profesorul său (Isaias Sávio) ambele feluri de ciupit, urmărind ca pe parcursul studiului, individul să-și dezvolte instinctul natural de alternare a acestora. Raportat la nivelul său tehnic, chitaristul avea posibilitatea de a utiliza un stil mai mult decât celălalt în funcție de abordarea dorită, iar schimbările trebuiau să se petreacă rapid, indiferent de extensiile degetelor mâinii stângi.

*Isaias Sávio* a adus cu el această metodă în Brazilia. Dar ascultându-l pe *Segovia* în recital, a rămas fascinat de calitatea diferită a tonului, iar acest aspect a fost unul dintre lucrurile asupra cărora a insistat cu fiecare student pe care l-a instruit. Sávio și maestrul Segovia nu s-au înțeles niciodată, cel din urmă având întotdeauna opinii contradictorii cu cele ale renumitului profesor, opinii pe care Lima le-a înțeles abia în anul 1968, când a efectuat o călătorie în Spania. În Rio, Isaias a întâlnit câțiva oameni care cântau în acele

grupuri denumite *chôros-uri*. A observat că mâna lor dreaptă avea o poziție greșită și că stilul lor consta în *producerea unui pizzicato* înaintea unei note din linia basului. Așadar, acesta a dorit să-i învețe o tehnică aparținând tradiției clasice, bazată pe o poziție mai relaxată, având, de asemenea, libertatea de a realiza *pizzicato* oricând doreau. Din acest motiv, Luiz Bonfá, după ce a învățat această tehnică, a continuat să o perfecționeze.

Cărțile pe care Sávio le-a scris în anii 1930, au fost tipărite prima dată de Casa del Vicchio în São Paulo, unul dintre producătorii de chitare. Mai apoi, acestea au fost înmânate editurii Ricordi în anul 1947, care în final, le-a publicat în 1961. Prima dintre cărți, în jur de 15 pagini, este mai mult o metodă concentrată pe tehnică, tratând procedeele de *extensii*, *legato-uri*, *salturi*, *terțe* cântate doar cu mâna stângă, iar la mâna dreaptă armonice – lucruri cu adevărat incredibile. Metodele sunt minunate cu toate că nu li s-a descoperit încă adevărata valoare în circuitul pedagogic. Al doilea volum, de exemplu, are o întreagă secțiune dedicată studiului acordurilor și tuturor formelor alterate, care ar putea fi foarte folositoare pentru cei ce doresc să asimileze astăzi această latura tehnică a jazz-ului. La Ricordi, autorul a spus că cel de-al treilea volum, cel care conținea studii a căror încărcătură tehnică complexă demonstrează inspirația din muzica lui Chopin, s-a pierdut pur și simplu (nu existau fotocopii în acele timpuri).

Interesant este că *Lima* (unul dintre cei mai buni elevi ai săi) nu a studiat niciodată singur din acele cărți. Fiind foarte econom cu partiturile față de elevii săi, Sávio păstra documentele muzicale acasă, având capacitatea de a elabora planuri de studiu pentru fiecare elev în parte și insistând asupra unei probleme un timp îndelungat, până când aceasta se rezolva. Totodată, Isaias a predat și material clasic, reînviindu-i pe Sor și Aguado. O parte a edițiilor sale sunt cu adevărat minunate, deoarece, pe lângă existența câtorva schimbări, el a studiat toate tradițiile secolului al XIX-lea cu Miguel Llobet. Din acest motiv, Sávio a intrat în conflict cu unii publiciști ai timpului din Buenos Aires, care erau tentați să facă tot felul de modificări, fără un fundament științific.

*Annibal Augusto Sardinha* (Garoto), unul dintre elevii lui A. Bernadini, a asimilat aceeași metodă de predare, aducându-i unele modificări. Deși este singurul chitarist care nu a avut o legătură directă cu Sávio, probabil că a fost indirect informat despre concepțiile faimosului profesor, confirmând faptul că nevoile muzicale conduc automat la schimbare. Acest Garoto, o figură extraordinară în muzica braziliană, considerat un geniu al timpului său, a murit foarte tânăr, undeva în anii 1950, lăsând o incredibilă moștenire. Din fericire, este realizată o colecție a muzicii sale.

Prezența lui *Luis Bonfá*, excelent interpret și moștenitor a tradiției clasice datorită lui Sávio, a schimbat destul de mult muzica braziliană pentru chitară la finalul anilor '30, reușind să împrumute acel sunet al lui Segovia. Același lucru l-a încercat și Barbosa-Lima, tocmai datorită faptului că îți oferă posibilitatea unei interpretări elaborate, creând impresia unei mici orchestre, conferindu-i sunetului o paletă coloristică variată în locul cântatului plat. Dar în urma unui periplu în Spania (anul 1968), el a rămas surprins să descopere că mulți dintre așa-numiții urmași ai lui Segovia erau absolut departe de acea tradiție, interpretând muzica foarte drept, fără emoție și, de asemenea, fără vibrato (element care reprezintă una dintre frumusețile instrumentului). Mai exact, era o substituție a vocii umane cu tendința unui cântat unidimensional, plictisitor și fără culori.

## 2. Heitor Villa-Lobos

Muzica lui **Heitor Villa-Lobos** solicită o stăpânire temeinică a tuturor procedeelelor tehnice amintite, stimulând instrumentistul în direcția perfecționării mijloacelor de expresie chitaristică.

**Pizzicato** este un procedeu care se efectuează prin sprijinirea podului palmei drepte pe cordar, estompând vibrația corzii care emite un sunet asemănător celui produs prin ciupirea



strunelor unui instrument cu arcuș. În ceea ce privește tehnica de cântat în **staccato**, există două posibilități de obținere:

1. după atacul sunetului, imediat se ridică degetul mâinii stângi de pe coardă – această variantă se folosește atunci când se intonează acorduri sau note situate de-a lungul corzii; atunci când în cadrul unei fraze avem și sunete ale corzilor libere, această manieră devine inutilizabilă;
2. se emite sunetul, iar cu ajutorul unui deget al mâinii drepte (altul sau chiar același care a emis sunetul) se oprește vibrația corzii, lucru ce presupune stăpânirea unei tehnici dezvoltate a acestei mâini la interpretarea pasajelor rapide.

Tehnica **barré** constă în apăsarea cu degetul 1 de la mâna stângă pe cel puțin două corzi, în aceeași poziție. Acesta poate fi *complet* (când se presează toate cele șase strune) sau *incomplet* (acționând pe două, trei, patru ori cinci corzi). În utilizarea barre-ului incomplet se mai pot întrebuița și celelalte degete (2, 3, 4), acest lucru presupunând existența unei forțe corespunzătoare a mâinii stângi.

**Glissando** se realizează prin deplasarea unui deget pe coardă de la un sunet la altul, auzindu-se și cele intermediare. La chitară, dacă se depășește cvarta sau cvinta, este necesară atacarea înălțimii pe care ne oprim, deoarece, coarda fiind ciupită, sunetul își pierde din intensitatea sonoră. (Ex: *Preludiul nr. 1*)

**Vibrato** se efectuează identic ca la instrumentele cu arcuș, menționându-se faptul că nu se pot vibra note cu durate mari, datorită scăderii în timp a amplitudinii sunetului. Se aplică în funcție de evoluția frazării muzicale și de stilul piesei respective. (*Preludiile 1 și 3*)

**Flageoletele** – cele naturale (pe tastele III, V, VII, IX, XII) se obțin prin ușoara lovire a corzii cu degetele de la mâna stângă în momentul ciupirii, iar cele artificiale (pe coardă închisă), mâna dreaptă acționează cu *anularul* iar cu *indicele* atinge simultan pe sunetul dorit, dar cu o octavă mai sus.

**Legato** este un procedeu se poate executa în două maniere: *ascendent* și *descendent*. Cel ascendent se realizează prin ciupirea corzii corespunzătoare sunetului cerut și mai apoi prin lovirea ei cu degetul mâinii stângi pentru cea de-a doua înălțime ce trebuie obținută. Varianta descendentă poate fi efectuată astfel: se pregătește mâna stângă pentru intonarea celor două sunete, iar după atacarea primului dintre ele, același deget ciupește coarda pentru a emite a doua notă.

Pasajele cu **acorduri simetrice** dezvoltă o mișcare energetică prin schimbul aceluiași tipar de acord în diferite poziții pe grif. Important este ca aceste schimburi să se petreacă rapid, precis, cu așezarea simultană a degetelor pe corzi.

**Rasgueado** este un procedeu folosit în muzica flamenco și reprezintă o arpeggiere rapidă a unui acord, antrenând alternativ toate degetele mâinii drepte, având și rolul de percuție (mișcarea degetelor se face de sus în jos pe corzi).

Tehnica de **tremolo** se concentrează asupra ciupirii unui sunet în mod repetat, alternându-se mai multe combinații de degete ale mâinii drepte. Pentru realizarea corectă a acestuia, distanța dintre deget și coardă trebuie să fie cât mai mică iar mâna trebuie să fie relaxată în timpul ciupirii. O mână dreaptă corespunzătoare presupune stăpânirea celor două modalități de atac al corzilor:

1. **tyrando** – după ciupire, degetul trece pe deasupra corzilor următoare;
2. **apoyando** – după acțiunea asupra strunelor, degetul se oprește în coarda următoare.

Atacul mixt se utilizează atunci când melodia se ciupește în *apoyando* și acompaniamentul în *tyrando* (Ex. *Preludiul nr. 1, Concertul pentru chitară și orchestră PII*). În ceea ce privește calitatea sonoră, stilul *apoyando* este mai plin, permițând obținerea unor nuanțe mai puternice și evidențierea unor sunete, dar are dezavantajul că nu poate fi folosit pentru intonarea mai multor sunete simultan. Tehnica avansată a mâinii drepte presupune realizarea

unui echilibru între sonoritățile celor două feluri de ciupit. În interpretarea unei lucrări, cele două atacuri trebuie combinate, astfel încât să obținem un sunet omogen, pentru a nu se observa trecerea de la unul la altul. Villa-Lobos valorifică corzile libere ale chitarei pentru a susține sau pentru a contura intențiile armonice. Așadar, pedalele create de acestea furnizează un punct de referință pentru stabilitatea tonală și de asemenea pentru instabilitatea armonică din desfășurarea secțiunilor. Pasajele liniare prezente în interiorul cadrului armonic sună foarte bine tocmai din cauza coerenței, tensiunii și rezolvării generate prin folosirea acestor strune libere. Momentele de neliniște izvorâte din surprinzătoarele înlănțuiri armonice existente pe parcursul studiului, constituie un aspect frapant al stilului compozitorului.

S-a putut observa că în momentul în care Villa-Lobos utilizează acordurile plane (simetrice), acestea au întotdeauna o legătură cu structura. Ele creionează o variație melodică, iar când acompaniază cu pedale pe corzi libere, furnizează un interesant aspect armonic și timbral. Deseori compozitorul a combinat pasajele scalare cu cele arpegiale și cu astfel de pedale armonice. Combinația tuturor acestor tehnici este esențială pentru muzica sa, iar structura interioară dezvăluie un înalt nivel de înțelegere – în special pentru secțiunile mai contrastante. Examinarea atentă a întregii creații pentru chitară solo, subliniază în mod consistent legături similare între instrument și structura de fond a fiecărei lucrări.

### 3. Leo Brouwer

Dincolo de tehnică, prin gândirea sa componistică, Leo Bouwer a reușit să redea sentimente și trăiri general umane, operele lui având puterea de a pătrunde în mintea și sufletul oricărui individ îndrăgostit de cea mai frumoasă dintre arte, muzica. „*Leo Brouwer este într-o constantă transformare și evoluție a stilului său muzical*”<sup>47</sup>. Ca și Debussy, care consideră că muzica prin însăși natura ei nu poate fi turnată în forme tradiționale fixe, ea fiind alcătuită din culori și ritmuri, acesta aduce un limbaj muzical modern, deseori adaptat unei forme clasice. Pe parcursul operei sale (peste 80 de coloane sonore pentru 80 de filme, lucrări orchestrale și de muzică de cameră, muzică pentru balet, concerte instrumentale, piese care se înscriu în genul jazz-rock), vedem clar schimbările stilistice pronunțate care s-au petrecut pe parcursul întregilor ani de cercetare în domeniul muzical și nu numai.

Una din întrebările rămase poate suna în felul următor: Oare de ce în universul muzical al lui Brouwer și-au găsit locul atâtea stiluri diferite în timp ce inima sa este una a unui adevărat cubanez loial *care a participat la revoluție*? Pe parcursul celor trei perioade stilistice, compozitorul a rămas totdeauna conștient atât de audiența sa cât și de bariera dintre muzica academică (ca artă) și cea populară, având o grijă deosebită pentru rolul politic pe care aceasta și-l poate asuma. Când a fost întrebat de Kyrk despre responsabilitatea artiștilor din Cuba, Brouwer a răspuns: „<De ceva timp am auzit vorbindu-se despre artiști ca oameni cu interese politice. Eu întotdeauna am înțeles acest rol politic, și încă accept această provocare. Acel principiu fundamental nu contează, oricum, artiștii trebuie să depindă de oricare ideologii particulare. Mai degrabă, ei au o responsabilitate istorică, anume, de a participa cu desăvârșire în societatea care-i înconjoară. Dacă aceasta nu se întâmplă, atunci arta lor nu are nicio valoare politică, nu contează ce au căutat să explice înșiși cu demagogia și să-și arate dizidența, reală sau pretinsă. Dacă nu au influență în societate, istoric și politic asumată, introdusă în munca lor, și vice-versa, sunt vinovați de demagogie>”<sup>48</sup>.

Muzicianul nu dorește să fie învinovățit de această „demagogie”, muzica sa rămânând întotdeauna accesibilă pentru publicul doritor de creații moderne, în special cea din perioada sa experimentală. Lupta pentru menținerea relevanței sociale în muzică reflectă tensiunea conținută de obiectivele contradictorii a Cubei post-revoluționare cu privire la promo-

---

<sup>47</sup> Kim Ngyen Tran, op. cit., p. 35.

<sup>48</sup> Ibidem

varea culturii grupurilor marginalizate din interiorul societății și în același timp manifestarea dorinței de a ridica standardele culturale ale acestor grupuri, care sunt văzute din punct de vedere social ca fiind pătura de jos a populației (în primul rând ca educație). Brouwer confirmă această contradicție în cartea sa cu titlul „*La musica, lo cubano, y la innovacion*”: „<Înalta sau erudita muzică se referă la muzica elaborată cu un sens al complexității structurale și cu tradiții sonore ale multiplelor rădăcini istorice...Muzica populară, care nu reflectă niciun angajament cu eternitatea, este fondată pe câteva elemente care sunt ușor de recunoscut, în așa fel încât să nu deranjeze facultățile intelectuale ale ascultătorului><sup>49</sup>. Succesul compozitorului în Cuba Socialistă poate fi atribuit și capacității sale de a echilibra delicat producția muzicală proprie între cele două sintagme, muzică academică și muzică populară, dacă între acestea există într-adevăr vreo deosebire.

#### 4. Concluzii

Creația pentru chitară a compozitorului brazilian **Heitor Villa-Lobos** a pus bazele literaturii muzicale de gen, exploatând toate posibilitățile tehnice și expresive ale instrumentului. În lucrările sale, acesta utilizează întregul arsenal de resurse interpretative proprii chitarei, începând cu diferite procedee de execuție precum *legato*, *pizzicato*, *staccato*, *barre*, *vibrato*, *glissando*, *flageolette* și până la folosirea în premieră a *acordurilor simetrice*, a modalităților de atac *tyrando* și *apoyando* precum și variate elemente specifice muzicii spaniole în manieră flamenco, cu mar fi: *rasgueado*, *tremolo*. În ceea ce privește structura muzicală în creația pentru chitară a compozitorului brazilian, aceasta a fost tratată prin prisma tuturor elementelor ce o constituie și anume: prin arpegii, acorduri plane și pedale pe corzi libere. Remarcabile sunt conexiunile și relațiile de apropiere între aceste elemente care, cu toate că nu pot fi remarcate la o primă audiție, ele totuși există. Utilizarea cu precizie a posibilităților tehnice ale instrumentului nu trebuie niciodată să umbrească construcția muzicală. Probabil că în decursul timpului, prin descoperirea noilor detalii despre această muzică, se va crea o altă viziune, o schimbare a abordării și cu siguranță ceva interesant pentru analiza în sine.

Muzicianul cubanez **Leo Brouwer** de asemenea a contribuit prin crearea imaginilor auditive, dându-le o mare importanță prin alternarea nuanțelor, termenii de agogică precum și elementele ce țin de tehnica chitaristică (modul de emisie al sunetelor – *apoyando* și *tyrando*; *pizzicato*, *legato*, *arpeggiato*). Pasajele de improvizație oglindesc spiritul tropical al compozitorului, spontaneitatea și ușurința de a compune. Școala chitaristică sud americană contemporană datorează importanța dobândită prin contribuția acestor doi mari muzicieni.

#### Bibliografie:

1. CUBIERTA R., GAMBOA R., 1982, *Leo Brouwer, La Musica, Lo Cubano y la Innovacion*, Editorial Letras Cubanas, Calle G. num.505, El Vedado, Ciudad de la Habana, Cuba, *Sobre el autor*.
2. DANNER P., 1992, *The Guitar in Latin-America. A personal view* by Carlos Barbosa-Lima as told to Peter Danner, part 1, GFA Soundboard (XIX/1).
3. DUMOND A., DENIS F. E., 1988, *Entretiens avec Leo Brouwer, Les Cahiers de La Guitare*, trimestrul 4, *Premiere rencontre, avec Arnaud Dumon*.
4. GOLEA A., 1987, *Muzica din noaptea timpurilor până în zorile noi*, vol. II, Editura Muzicală, București.
5. NGUYEN TRAN K., 2007, *The emergence of Leo Brouwer, s compositional periods-guitar, experimental learnings and new simplicity*, Dartmouth College Music Department.
6. ȘTEFĂNESCU I., 2002, *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, Editura Muzicală, București.
7. SANTOS T., 1985, *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurtna cloona, Bantry, Co.Cork, Ireland.

---

<sup>49</sup> Idem, p. 36.

8. TANENBAUM D., 1992, *The essential Studies, study notes, insights and commentary on Leo Brouwer's 20 Estudios Sencillos*, Guitar Solo Publications (GSP 28), San Francisco, 1992, *Introduction*.
9. xxx 2006, *Dicționar de mari muzicieni*, Editura Univers Enciclopedic, București
10. xxx 1990, *Enciclopedia Marilor Măștrii ai Muzicii*, vol. V, *Le Livre de Paris* – Hachette
11. en.wikipedia.org/wiki/Musician\_Wren

**PRAXEOLOGICAL ASPECTS OF QUALITY OF EDUCATION,  
PARADIGMS OF PROGRESS IN EDUCATION  
ASPECTE PRAXIOLOGICE ALE CALITĂȚII ÎNVĂȚĂRII, PARADIGME  
ALE PROGRESULUI ÎN EDUCAȚIE**

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

*Abstract. The new concept of **quality**, student-centered and evolutionary, has a deep and significant axiological load. Quality in education designates a set of principles and practices that cross the entire educational environment in its entirety, geared towards achieving superior results, related to standards and satisfaction of the needs and expectations of the beneficiaries of education. The syntagm quality in education is a system of education that results in a competent graduate in the field for which it has been formed, taking into account the fact that by skill we understand a set of knowledge, abilities, attitudes / values.*

*Key words: progress in education, the right to education, the quality of learning.*

Noul concept de **calitate** – relativ, centrat pe **elev** și evolutiv, are o profundă și semnificativă încărcătură axiologică. Un anumit nivel sau grad de excelență, cât de „bun” este un anumit produs sau serviciu nu se poate defini în afara unei anumite societăți și culturi: nu se poate vorbi de o calitate a educației „în sine”, ci în funcție de valorile promovate în societate, în funcție de o multitudine de factori contextuali și situaționali încorporați în politici și strategii educaționale consistente și bine articulate.

De-a lungul timpului, **educația** ca evadare din „starea naturală” către stadiul de ființă umană „ca realitate”, „pentru sine” așadar, a constituit fără încetare obiectul unor profunde căutări, studii, experimente și confruntări de idei, în centrul preocupării acestora regăsindu-se mereu omul în competiția sa permanentă cu necunoscutul, provocările existențiale și imprevizibilul viitorului.

În ultimul timp se discută frecvent despre „**calitate**” și despre sistemele de asigurare a calității – inclusiv în domeniul educațional. În toate documentele oficiale, indiferent de domeniu, este afirmată necesitatea asigurării și creșterii calității produselor și serviciilor, inclusiv în domeniul serviciilor publice. Pe de altă parte, însă, chiar și o sumară analiză arată faptul că aceste inițiative se referă la lucruri în bună parte diferite, neexistând, încă, un concept unitar al calității la nivelul Uniunii Europene.

Există numeroase sensuri ale noțiunii de calitate, iar teoreticienii și practicienii ajung foarte repede la un acord privind un aspect esențial: acest concept, al „calității educației” este foarte „alunecos” și suportă mai multe sensuri și accepțiuni.

**Calitatea în educație** desemnează un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației. Pentru a defini o școală de calitate trebuie să parcurgem totul: climatul școlar, mediul fizic, curriculum-ul, relațiile dintre profesori, elevi și comunitate etc. Indicatori ai școlii de calitate apar în fiecare lecție, material auxiliar, activitate metodică, întâlnire cu părinții, aspect al unei recreații, discuție în cancelarie între cadrele didactice, întâlnire între director și autoritățile locale; pot fi observați în procesul de organizare a unui consiliu pro-

fesoral sau în orice discuție informală între profesori și elevi pe holurile școlii. În felul acesta, o „școală de calitate” vizează un ansamblu de factori, nu doar o lecție, un program, o clasă sau un profesor.

În acest spirit, modulul introduce o abordare a calității în educație pornind de la implementarea cercului calității la nivelul procesului didactic, ca primă verigă de asigurare a acesteia. Dar calitatea procesului didactic este doar o verigă prin care asigurăm calitatea educației. Modul în care aceasta se integrează în oferta educațională a școlii reprezintă cheia succesului. Parcurgând cercul calității, vă invităm să reflectați apoi la măsurile de îmbunătățire care conduc la dezvoltare individuală și organizațională, facilitând legătura între ceea ce în mod concret cadrele didactice fac și standarde, indicatori, documente care reprezintă repere de analiză și evaluare și nu scop în sine.

Ritmul accelerat al schimbărilor cunoscute de lumea contemporană cu cei aproape 7 miliarde de viețuitori pe o Planetă tot mai sărăcită de resurse și expusă unor fenomene îngrijorătoare, precum poluarea, încălzirea globală, terorismul, spectrul terifiant al unor pandemii devastatoare etc., obligă omenirea la adoptarea celor mai înțelepte decizii în direcția gestionării crizelor și contracarării acelor manifestări ale neprevăzutului care ne pun în pericol dănuirea și evoluția. Împlinirea acestor deziderate impune la rândul-i învățarea eficientă, de înaltă performanță, care să utilizeze la maxim, în mod premeditat și rațional, resursele materiale și instituționale, dar mai ales capacitatea uimitoare a creierului uman și a potențialului de adaptare a lui Homo sapiens contemporan. Schimbările prefigurate de ultimele guvernări în învățământul românesc produc deja numeroase confuzii și tensiuni, iar acestea din urmă nu sunt decât în mică măsură manifestări ale conservatorismului și rezistenței la ceea ce numim modern.

Avem convingerea că realizarea acestui ideal al **calității învățării** se va efectua, totuși, și nu peste multă vreme.

**Sintagma calitate în educație**, este un sistem de învățământ care are ca rezultat un absolvent competent în domeniul pentru care s-a format, luând în considerare faptul că prin competență înțelegem un set de cunoștințe, abilități, atitudini/valori.

Deci, absolventul competent deține informații, pe care este capabil să le aplice în situații concrete, în funcție de un set de principii. Deși nu facil, cel mai ușor într-un sistem de învățământ este să obținem **calitatea informației**: acurată, corectă, actuală. Când vorbim despre calitatea abilităților care compun competența e mai greu. Aici avem nevoie de multă, multă practică și de standarde cât mai apropiate de ceea ce se întâmplă într-o profesie, precum și de accent pe ceea ce ține de competențele transversale (comunicarea, logica și gândirea, a învăța să înveți, dezvoltarea personală, creativitatea etc.).

De departe însă, cel mai dificil este să obținem calitatea la nivel de atitudini/valori. Dincolo de relativismul valorilor, ne putem ancora în codurile etice ale profesiilor, dar avem multe profesii și meserii care nu au un cod etic. În plus, când vine vorba despre educația morală, nu ține ca metodă de predare *spusul despre*, ci contează exemplul personal. Exemplul pe care copilul este tentat să îl urmeze este cel din familie, dar și cel al profesoriilor. Dacă părintele sau profesorul au un mesaj verbal asertiv sau pozitiv, însă comportamentul denotă agresivitate, lipsă de autenticitate, victimizare etc. (se poate întâmpla nu din rea voință, ci și din insuficientă cunoaștere de sine), atunci există riscul ca elevii să preia tipul de comportament deformat sau cu standard dublu. Partea etică este deosebit de complexă și nu poate fi epuizată într-un articol.

Sistemul de învățământ de calitate produce persoane performante pentru piața muncii și pentru viață.

Se cuvine să facem o distincție între **competență și performanță**. Un absolvent competent devine performant atunci când exercită respectivele seturi de competențe într-un

context practic, real. Nivelul lui de performanță poate varia în funcție de zi, dificultatea problemei de rezolvat, experiența lui în domeniu etc. Prin urmare, consider că este mai degrabă rolul formării inițiale de a crea absolvenți competenți și mai degrabă al formării continue de a crea absolvenți performanți. Există evident excepții: învățământul superior ar fi de dorit să genereze și competență și performanță, iar o formare continuă realizată pentru a familiariza pe cineva cu o ocupație nouă se axează mai mult pe formarea de competențe.

### **Educația de calitate este un drept al fiecărui copil.**

Ne străduim mult la nivel global să reducem abandonul școlar, însă nu e suficient să readucem/menținem copiii în școală, contează și ceea ce primesc aici. Investim 9 – 12 – 15 – 18 ani în educația formală, mai mult decât în majoritatea activităților unei vieți umane, e firesc să dorim și să ne așteptăm ca această investiție să merite.

Dreptul la educație este conectat cu dreptul la sănătate personală și a mediului de acasă și de la școală, precum și cu accesul la un minim de resurse. Un copil bolnav și sărac va întâmpina întârzieri și dificultăți în dezvoltare și învățare, prin comparație cu un copil sănătos, bine hrănit, bine îmbrăcat și care are în jurul său stimuli pozitivi (o persoană care îi citește, vizite, excursii etc.) încă de la vârste mici.

La nivel mai specializat, conținuturile învățării de calitate sunt relevante pentru obiectivele educației dintr-o țară, astfel încât absolventul să poată funcționa într-un mod pozitiv în societate. Felul în care profesorii sunt instruiți este factor determinant al nivelului de calitate al educației de care beneficiază un copil.

Există un set de indicatori care, dacă sunt respectați, garantează atât calitatea educației, cât și repetabilitatea aceluiași nivel de calitate indiferent de școala în care învață elevul.

Sistemele de asigurare a calității conțin standarde și indicatori, însă cele profunde conțin și o concepție încheagată și complexă despre lume și viață. Majoritatea acestor sisteme au fost proiectate pentru produse și servicii, apoi ele au fost sau se încearcă să fie translatare în educație. Rostul demersului este indubitabil, însă de multe ori eșuează în a redacta niște proceduri și a face un set de hârtii  *așa cum trebuie* , dar foarte diferite de acțiunea reală. Cauzele acestui tip de acțiune schizoidă sunt multiple, însă luăm spre analiză doar lipsa de înțelegere a filosofiei pe care se bazează sistemul de asigurare a calității.

Unele sunt greoaie, unele sunt utopice, altele sunt insuficient adaptate la sectorul educațional. Admirăm sistemul japonez  *kayzen* , a cărui filosofie este: **îmbunătățirea se produce continuu**. Asumția din fundal este că nimic nu este perfect, ci totul este perfectibil. Nicio dată nu este prea târziu să corectezi o greșeală. Prin urmare nici hârtiile și nici acțiunile nu au cum să fie perfecte. Nu se potrivește unui sistem opresiv, în care greșeala se pedepsește imediat și nu se oferă șanse de auto-îmbunătățire. Dacă recunoaștem onest că greșim și acceptăm cu adevărat situația așa cum este ea, avem șanse să schimbăm ceva și să ameliorăm.

**În învățare, elevul are voie să greșescă.** Chiar și profesorului sau părintelui îi este permis să greșescă uneori. Important este ce facem cu greșelile, cum le capitalizăm.

Standardizarea este utopică în educație. Este posibilă doar la nivel de mediu, resurse, conținuturi obligatorii, orientări aduse de reformă în formarea profesorilor. În rest, fiecare comunitate este mai implicată sau mai puțin implicată în viața școlii, fiecare persoană care lucrează în sistemul de învățământ este, ca individ uman, un ansamblu unic de trăsături. Un profesor care este gânditor critic autentic poate preda și la cea mai sofisticată școală privată urbană, dar și la o simplă școală de țară și să influențeze calitatea învățării elevilor la fel de semnificativ. Dar acest profesor nu poate fi clonat... În plus, fiecare elev este unic și are nevoi unice de învățare, prin urmare **standardizarea este**, într-o oarecare măsură, în opoziție cu **individualizarea învățării**.

### **Calitatea învățării este calitatea vieții.**

De mii de ani ne străduim, ca umanitate, să găsim o modalitate de educație cât mai bună, pentru că vrem ca generația ce vine după noi să aibă o viață bună. **În școală și în**

**educație** umanitatea ar trebui să pună tot ce are **mai bun: suflet, resurse, pasiune, grijă, dragoste** etc., pentru că este cel mai frumos și important cadou (pe lângă cel genetic) pe care ni-l putem face nouă înșine. Dacă toți cei implicați în educație dau ce au ei mai bun în fiecare ocazie de învățare, atunci și rezultatul este pe măsură – cel mai bun posibil. Și se va vedea imediat în comportamentul respectuos al elevilor pe stradă, în mijloacele de transport în comun, în spațiile publice, se va vedea în mediul profesional, se va vedea în modul în care ne decorăm nu doar casele ci, mai ales, interiorul ființei.

**Calitatea educației** este influențată de nivelul pregătirii cadrelor didactice, care implică atât cunoașterea programelor și metodelor, cât și motivația, atitudinea pozitivă față de profesie și copii, tendința spre succes, starea moral-psihologică. Cadrele didactice ar trebui să cunoască mai profund problema accesului la educație, importanța ei, problema calității și relevanței educației, alte aspecte ale politicii educaționale; aceasta este una dintre căile de motivare a cadrelor didactice, dar și o necesitate pentru proiectarea și realizarea activității lor profesionale.

Informația prezentată în documentele studiate demonstrează rezultate importante realizate de Republica Moldova la aspectul „**calitate**” în domeniul educației. Este îmbucurător să constatăm că acțiuni de dezvoltare a educației de calitate au fost întreprinse nu numai la nivel de politici educaționale. Schimbarea se înregistrează și la nivelul executanților centrali, care au reușit să organizeze și să elaboreze cele mai importante instrumente de orientare și evaluare, să dezvolte bune practici de pregătire profesională a cadrelor didactice, dar și local, în instituțiile educaționale, unde s-au realizat acțiuni de îmbunătățire a calității mediului, asigurarea cu materiale didactice, crearea parteneriatelor educaționale, a parteneriatului cu părinții, dezvoltarea școlilor parentale, diversificarea serviciilor de educație.

#### **Bibliografie:**

1. BABII V., BULARGA T., 2015, *Praxiologia inovativ-artistică*. Iași, Editura ARTES.
2. BACIU S., 2013, *Teoria și metodologia managementului calității în învățământul superior*. Teză de doctor habilitat în pedagogie.
3. BACIU S., 2011, *Responsabilități instituționale referitoare la promovarea politicilor de asigurare a calității*. Analele științifice ale Universității Cooperatist-Comerciale din Moldova. Vol. VIII. Chișinău: Editura UCCM, pp. 201-206.
4. BOLBOCEANU, A., *Viziunea comunității academice asupra calității învățământului superior în Republica Moldova*. Chișinău: Institutul de Politici Publice, [http:// www.ipp.md/public/files/ Publicatii/2007/](http://www.ipp.md/public/files/Publicatii/2007/)
5. CALLO T., 2005, *Abordarea problematologică ca semn al calității în educație*. În Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale IȘE. Partea II. Chișinău: CEP USM, pp. 34-39.
6. Codul educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial, nr. 319-324, 24.10.2014.
7. COJOCARU V., 2007, *Calitatea în educație*. Managementul calității. Chișinău.
8. CONSTANTIN L.-V., DINICA, L. *Eficiența utilizării TIC în procesul instructiv-educativ*. Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a IV-a, 2006, Inspectoratul Școlar al Municipiului București, [fmi.unibuc.ro/cniv/2006/](http://fmi.unibuc.ro/cniv/2006/)
9. Convenția cu privire la drepturile copilului, 1990, [www.unicef.org/moldova](http://www.unicef.org/moldova)
10. PLATON C., 2005, *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău.
11. *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva scolii prietenoase copilului*, Ordinul ME nr. 970, 11.10.13.

## **TRANSDISCIPLINARY INTERFERENCE IN ARTISTIC EDUCATION INTERFERENȚE TRANSDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ**

*Viorica Crișciuc, PHD, University lecturer,  
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *Complex and integrated nature of issues such as globalization, migration, interculturalism, environmental protection, information explosion, claims a transdisciplinary approach to*

*education and music education. To cope with changes characteristic of the contemporary world, students need as generic skills: the ability to learn how to learn, ability and problem-solving assessment. Transdisciplinarity - involves such issues often highly complex, using tools and rules specific to certain science investigations using concepts of these sciences, but in other contexts. Students are interested in concrete problems faced in everyday life and looking for more of these explanations and practical solutions.*

**Key words:** *transdisciplinary, lifelong education, skills transdisciplinary musical education.*

Transdisciplinaritatea este o nouă cale inițiativă integrând fundamentele vechilor tradiții ezoterice și ale științei contemporane, înnoindu-le limbajul, o cale vizionară și operativă, care se adresează celor mai deschise conștiințe trezite și care trasează linii riguroase de acțiune [3]. Creând punți între domeniile științelor exacte și domeniile științelor artistice, între gândirea științifică și gândirea artistică, între cunoaștere și ființă, transdisciplinaritatea tinde către unitatea cunoașterii, trecând prin etapa obligatorie a autocunoașterii. Se vorbește mult de *inter/pluri/multi/transdisciplinaritate*, numai că foarte puține școli din lume își organizează curriculumul și conținuturile după aceste principii.

Dinamica socială a ultimelor decenii aduce în fața lumii contemporane o serie de provocări față de care domeniul educației muzicale nu poate rămâne indiferent. Principala caracteristică a acestor provocări sau probleme stringente este aceea a *complexității*. Credem că, pedagogia muzicală nu s-a confruntat cu probleme atât de complexe, atât sub raportul cauzelor și efectelor, cât și în ceea ce privește impactul lor asupra studenților [5, p. 48].

Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue caracteristice economiilor de piață, studenții au nevoie de competențe strategice, cum ar fi abilitățile de a învăța cum să învețe, abilitățile de rezolvare de probleme, abilitățile de evaluare. Schimbarea de perspectivă de la producția de masă către cea flexibilă solicită abilități și cunoștințe mai largi decât cele furnizate de specializările anterioare. Sistemele educaționale trebuie să răspundă schimbărilor survenite în condițiile externe care redefinesc nevoile pe care societatea în ansamblul său le are față de sistemul educațional [2].

Pentru a folosi o metaforă a unui cercetător cunoscut în domeniu, vom spune că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii” [3]. Integrarea are mai multe nivele; aceste nivele, descrise mai jos, pot fi privite ca pași spre transdisciplinaritate.

*Monodisciplinaritatea* este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specialitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elementele de integrare pot să apară încă de la acest nivel intradisciplinar, în cel puțin două moduri:

a) *inserție* a unui fragment în structura unei discipline (în conținutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de ajuta la clarificarea unei teme sau care aduce informații noi despre problema investigată);

b) *armonizare* a unor fragmente independente (aparent) din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite mai buna rezolvare a unor probleme, pentru înțelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor capacități și atitudini [8, p.143].

*Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea)* se referă la situația în care o temă, aparținând unui anumit domeniu, este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o *corelare* a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din mai multe unghiuri de vedere. Un bun exemplu în acest sens, îl constituie problematica clonării, tratată de regulă în studiile de genetică, dar la fel de relevantă de studiat în perspectiva eticii, psihologiei, politologiei, chimiei etc. [4, p. 66].



*Interdisciplinaritatea.* Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare” a eforturilor și potențialităților diferitor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectului investigat, interdisciplinaritatea presupune o *intersecțare* a diferitor arii disciplinare, în urma acestei intersecțări putând lua naștere noi obiecte de studiu. De cele mai multe ori, nucleul acestor „hibridi” – care pot căpăta un caracter instituționalizat – se află între disciplinele formale; noile obiecte de studiu vin să acopere așa-numitele „pete albe” de pe harta cunoașterii – exemplu: pedagogia + arta muzicală = art-pedagogia; psihologie + muzica = psihologia muzicii.

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt; printre acestea se numără și capacitățile metacognitive, cum ar fi *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc.*

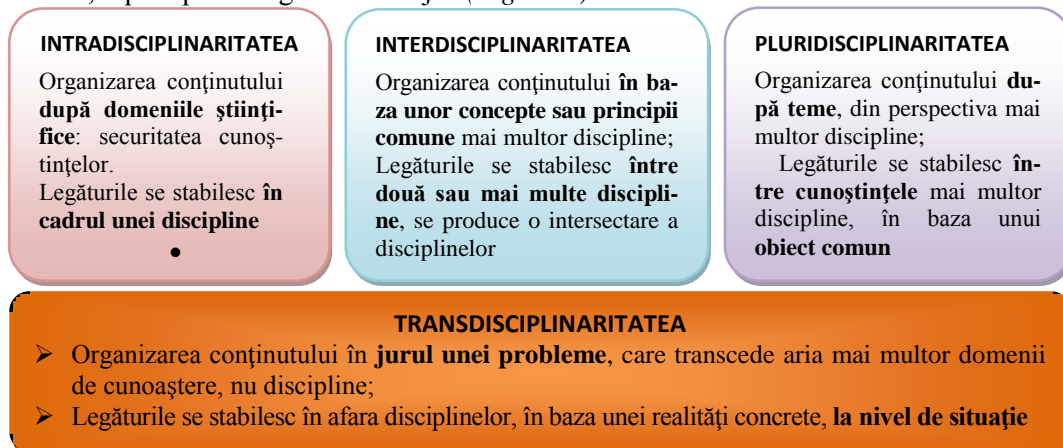
Considerând că interdisciplinaritatea are ca principal fundament în transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, B. Nicolescu vorbește de trei grade de interdisciplinaritate:

- un grad aplicativ: în urma transferului de metode rezultă aplicații practice concrete;
- un grad epistemologic: în urma asimilării de metode din alte domenii, în cadrul disciplinei respective se inițiază analize profitabile privind propria sa epistemologie;
- un grad generator de noi discipline: transferul de metode între două sau mai multe discipline conduce la apariția unui domeniu autonom [9, p. 87].

*Transdisciplinaritatea* reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului, mergând adesea până la fuziune. Fuziunea este, așadar, faza cea mai complexă și mai radicală a integrării. Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate. Fuziunea cunoștințelor („cunoașterilor”) specifice diferitelor discipline conduce la emergența unor câmpuri de investigație, la dezvoltarea unor proiecte integrate sau chiar la conceperea unor programe de cercetare conforme noii paradigme [7, p. 23].

Transdisciplinaritatea reprezintă „punerea în act” a unei axiomatice comune pentru ansamblu de discipline. Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoașterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund complementar.

Transdisciplinaritatea, deși este examinată corelativ cu alte noțiuni ce vizează organizarea conținutului în materii de studiu sau specificul legăturilor stabilite, totuși diferă de acestea, fapt expus în figura de mai jos (*Figura 1*):



**Figura 1.** Organizarea conținutului pe domenii de referință

În această ordine de idei, organizarea conținutului se face: pe verticală – intradisciplinaritatea; pe orizontală – interdisciplinaritatea; transversal – pluridisciplinaritatea; extra-versal – transdisciplinaritatea.

Așadar, organizarea unui învățământ transdisciplinar presupune multă flexibilitate a activității și conduce la suprimarea diviziunii în domenii tradiționale. El poate fi reprezentat în „Pătratul pătratelor (problema care stă la baza învățării / formării atitudinilor și competențelor vitaliste ale studenților, situația de învățare, care este un stimul pentru examinarea conținuturilor furnizate de disciplinele selectate; secvențele de învățare, care sintetizează și precizează conținuturile în baza valorii lor în rezolvarea problemei și dezvoltarea noțiunii cheie, disciplinele contribuabile la formarea viitorului student).

Problema trebuie să conțină o contradicție, o alegere, o argumentare, o provocare, o îndoială și servește ca punct de pornire atât în formularea situației, cât și în formularea secvențelor de învățare și a obiectivelor. Problema impune o stare de tensiune, care la rândul ei, generează interesul studentului. Însă accentul nu se va pune nemijlocit pe aceste obiective, ci pe finalitatea principală a transdisciplinarității – formării atitudinii vitaliste a studentului prin educația artistică.

#### **Bibliografie:**

1. CUCOȘ C., 2014, *Educația estetică*, Editura: Polirom, București.
2. CERGHIT I., 1998, *Metode de învățământ*, Editura: D.P., București.
3. IUCU R., 2001, *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura: Polirom, București.
4. TOMȘA G., 1999, *Orientarea și dezvoltarea carierei de elev*, Editura: Polirom, București.
5. VĂIDEANU G., 1998, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura: Politică, București.
6. LAZAR V. și colaboratori, 2002, *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în Curriculum-ul învățământului obligatoriu*, Ed. Polirom, Iași.
7. BOTKIN M., MALIȚA M., 1981, *Orizontul fără limite al învățării*, București.
8. MOHAMMED A., 1986, *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Editura: Științifică, București.
9. UNESCO, *Reunion sur la methodologie de la reforme des programmes scolaires*, Doc. ED. 76/Conf. 640/3.

### **AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*Tatiana Panco, University lecturer,  
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova  
Veronica Rusov, University lecturer,  
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The article deals with the problem of aesthetic education of children with special educational needs. The role of art, its impact on the successful teaching and adaptation of children in the general education are shown. The tasks of the aesthetic orientation of the curriculum in work with this category of children are determined. The necessity of providing methodically correct perception of works of art and the necessity of taking into account the peculiarities of psychophysical development of special children, are substantiated. Particular attention is paid to the development of the emotional sphere of schoolchildren, as this affects the development of significant mental processes, thinking, memory, attention, perception, and imagination.*

**Key words:** *children with special educational needs, aesthetic education, art.*

Повышенный интерес к искусству в инклюзивном образовании обусловлен современным кризисом во всех сферах общества, повышенным вниманием к вопросам духовного и гуманистического преобразования личности подрастающего поколения.

В этой связи актуальной задачей современной педагогики является поиск путей для максимальной реализации возможностей особого ребенка, которые формируются и проявляются в специфически детских видах деятельности. В них происходит становление духовного мира ребенка, при этом особая роль отводится искусству (Cucoș C., Gagim I., Silistraru N., Pâslaru V, A.B. Запорожец, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, В.С. Мухина, Е.А. Флерина, Р.М. Чумичева, и др.).

Эстетическая направленность куррикулума по обучению младших школьников предполагает решение актуальных образовательных задач детей с особыми образовательными потребностями:

- развитие эмоциональной отзывчивости и освоение опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству;
- формирование эстетического вкуса, осознание значения национальных молдавских ценностей и традиций, достижений национальной молдавской культуры;
- развитие эстетических потребностей и мотивации к деятельности в области искусства.

Исследователи в области инклюзивного образования считают, что таким детям необходимо обеспечить методически правильное восприятие произведений искусства. А после эмоционально-эстетического воздействия обязательно надо дать время для проживания своих чувств. Причем учесть, что у этих детей зачастую замедлен темп восприятия, и поэтому не рекомендуется сразу после предъявления произведений искусства проводить их анализ, требовать от детей выражения положительных оценок. В работе с ними нельзя форсировать становление их ценностного отношения к искусству. Это можно проводить только после повторного восприятия, причем обеспечив школьникам информационную поддержку [7].

Восприятие произведений искусства позволяет организовать с особыми детьми разнообразные виды деятельности: беседу, диспут, рисование, лепку, создание коллажа, пропевание мелодий, речетворчество, сочинение стихов, театрализацию, инсценирование, исследовательскую или проектную деятельность.

Это очень важно, так как деятельность будет проходить на эмоционально-чувственной основе, что даст возможность формировать у школьников с интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического развития, такие важные процессы, как произвольное внимание, воссоздающее воображение, целенаправленность деятельности, творческое мышление.

Одной из особенностей детей с нарушением интеллекта является недостаточная способность адекватно воспринимать явления действительности. Эмоциональные нарушения нередко становятся причиной отклоняющегося поведения, которые проявляются в неспособности сопереживать другому человеку ни в реальной ситуации, ни в вымышленной. А также в отсутствии чувства вины, как специфического явления эмоциональной саморегуляции в негативных эмоциях, страхах, замкнутости, агрессивности, гиперактивности, как проявлении нарушений системы эмоциональной регуляции.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что обращение к чувствам и эмоциям младших школьников с особыми потребностями через искусство является важнейшим условием их духовного и эстетического развития. А нахождение путей раннего пробуждения в ребенке эстетических чувств, потребностей в разнообразной художественной деятельности, является актуальной задачей современного образования.

В работе с особыми детьми искусство может использоваться, как средство, снимающее у детей напряжение от учебы, труда, спорта. Увлекая младшего школьника, оно переносит его в другой мир, переключает его психическую деятельность в новое русло, создающее разрядку. То есть искусство осуществляет своеобразную психотерапию, выполняет психогигиеническую функцию.

Но как считают исследователи, искусство ориентировано не только на активизацию творческого потенциала и эмоциональной сферы школьников с особыми образовательными потребностями, но и на более глубокое развитие у них таких значимых психических процессов, как мышление, память, внимание, восприятие, воображение [3]. Развитие этих процессов особо значимо для этой категории учащихся.

Опыт реализации инклюзивного образования в республике подтвердил эффективность синтеза искусств в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями.

Это связано с гуманизацией образовательной системы республики, поиском таких моделей обучения особых детей, которые бы обеспечивали их целостное развитие и коррекционно-развивающую направленность. Это очень важно, так как младший школьный возраст общепризнан, важным этапом развития внутреннего мира ребенка, его духовности, формирования общечеловеческих ценностей.

Важным в этом вопросе являются выводы психологов о том, что у ребенка, как и у взрослого, процесс познания происходит при участии всех анализаторов, в процессе различного рода деятельности, на основе восприятия действительности, а также через восприятие искусства [6].

Это положение определяет идеи применения в образовательном процессе не отдельных видов искусства, а их интеграцию, которая создает наиболее полную картину мира в сознании детей благодаря включению различных видов анализаторов, способствующих усвоению более глубоких и разносторонних представлений об окружающем мире, и как следствие более эффективной социальной адаптации данной категории школьников.

Особое значение в работе с особыми детьми имеет театральная деятельность, которая помогает им влиться в коллектив здоровых детей, наполняет их жизнь особым смыслом, помогает вырабатывать определенное отношение к педагогам, коллективу, умение сотрудничать со здоровыми детьми.

Творческая атмосфера в процессе театрализованной деятельности способствует развитию индивидуальных способностей детей, уменьшает количество стрессовых ситуаций, помогает ненавязчиво осуществлять коррекционно-развивающий процесс. Это связано с тем, что театральное искусство обладает важной особенностью: оно несовместимо с насилием, нажимом, запретом.

Театральная деятельность дает шанс таким детям на успех, причем каждому ребёнку, независимо от его подготовленности к инсценированию. И если учитель делает успех ребенка постоянным, у него проявляются скрытые возможности, несущие огромный заряд духовной энергии [8].

Особенно это актуально для детей с аутизмом, которых характеризует нарушение общения, замкнутость и трудности в установлении контактов с окружающими. Участие же в театрализованной деятельности помогает вынести вовне переживания детей, которые отрицательно влияют на процесс их реабилитации. Более того, театрализованная деятельность является естественным видом деятельности для ребенка с аутизмом и облегчает установление с ним контакта.

Отзывы педагогов свидетельствуют о том, что в процессе участия детей аутистов в театрализованной деятельности, отмечается улучшение их поведения, расширяется их диапазон способов взаимодействия с предметами, материалами, как известными им, так и с новыми, используемые, как атрибуты в театрализации.

Естественно, такие занятия для ребенка, страдающего аутизмом, возможны только при условии, что степень его аутистического расстройства позволяет ему в них участвовать.

Таким образом, использование методов театральной педагогики в эстетическом воспитании детей с особыми потребностями дает возможность:

- комплексно воздействовать на фундаментальные сферы психики ребенка: ум, волю, чувства;
- обеспечить ситуацию успеха для каждого ребенка;
- развивать познавательную сферу и произвольные психические процессы;
- развивать эстетический вкус восприятия окружающего мира.

Трудно переоценить музыкально-эстетическую деятельность младших школьников, которая формирует их художественную культуру, развивает эстетический вкус восприятия музыкальных произведений, способствует снятию эмоционального напряжения, способствует коррекции звукопроизводительной стороны речи.

В общеобразовательной школе музыкальное искусство выполняет две функции. С одной стороны, оно решает задачи музыкального воспитания (усвоение знаний, умений и навыков в области музыкального искусства, развитие музыкальных и творческих способностей учащихся). С другой, является одновременно одним из средств эстетического воспитания школьников (способствует формированию их музыкально-эстетической культуры). В инклюзивной же школе оно выполняет и третью функцию – коррекционно-развивающее влияние на развитие личности школьников с особыми потребностями.

Ценность музыкального искусства состоит в том, что занятия музыкой вовлекают в комплексную работу все отделы мозга ребенка, обеспечивая развитие сенсорики, эмоциональных, познавательных, мотивационных систем, ответственных за психические процессы. И как следствие – улучшение развития учащихся, повышение успехов в обучении чтению, развитии фонематического слуха, аналитической деятельности.

Причём, музыкальное воспитание развивает не только природную музыкальность, но и способствует в полной мере формированию у детей общей культуры, предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, развитию их личностных качеств, укреплению здоровья, профилактике и коррекции недостатков в физическом и психическом развитии.

В процессе занятий музыкальной деятельностью ребенок учится слушать музыку, точно интонировать, чувствовать характер музыки и адекватно реагировать на музыкальные переживания, воплощенные в ней. Получая первоначальные сведения о творчестве композиторов, различных музыкальных жанрах, элементах музыкальной грамоты, дети учатся воспринимать музыку с точки зрения ее эмоционально – ценностной стороны.

В ходе музыкально-эстетической деятельности музыка будет не только способствовать усвоению знаний, умений и навыков в области музыкального искусства, развитию музыкальных и творческих способностей учащихся, но и будет эффективным средством развития речи детей, правильного звукопроизношения.

Это связано с тем, что большинство детей с психо-физическими отклонениями имеют речевые нарушения. Речь – одна из важнейших психических функций, оказывающая влияние на формирование психических процессов особого ребенка и на его общее развитие. От развития речи детей во многом зависит их овладение грамотой, и всеми другими дисциплинами.

Основную массу логопедических групп, составляют дети с общим недоразвитием речи. Они отличаются от их нормально говорящих сверстников не только показателями речевого развития, но и специфическими отклонениями других высших психических функций (наблюдается неустойчивое внимание, небольшой объем памяти, низкий контроль чужой и собственной речи). Кроме того, дети данной категории

нередко обладают личностными особенностями, осложняющими их обучение и воспитание. К таковым относятся: негативизм, агрессивность, раздражительность, капризность, замкнутость, робость, пассивность, обидчивость и пр.

У детей данной категории полноценное взаимодействие с окружающим миром нарушено: речь формируется с задержкой, наблюдаются недостатки звукопроизношения, отклонения в состоянии лексической и грамматической языковых подсистем. В основе этих расстройств лежит нарушение фонематического слуха. Это приводит к ограниченности словаря, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий. Развитый фонематический слух ребенка является неременным условием успешного обучения грамоте. Поэтому эстетико-музыкальная деятельность является важным фактором для своевременного преодоления недоразвития речи.

Пение помогает таким детям научиться правильно выговаривать звуки, различать их на слух, а обучение игре на ударных инструментах развивает у них чувство темпа и ритма, учит их ставить логические ударения в предложениях и смысловые ударения в тексте.

Кроме этого, игра на любом музыкальном инструменте развивает мелкую моторику, и, значит, оказывает положительное влияние на формирование речи и других психических процессов.

Наряду с другими, музыкально-эстетическая деятельность развивает у ребенка с проблемами в развитии слуховое внимание, формирует фонематический слух, правильное звукопроизношение, дает образцы грамматически оформленной фразы и т.д. Подражая речи окружающих, ребенок учится точности выражения своих мыслей, чувств, умению владеть голосом, дыханием, всеми интонационными средствами языка, правильному речевому поведению.

Анкетирование учителей начальных классов на предмет влияния изобразительного искусства на особых детей показало, что оно оказывает существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы детей. Однако, для многих детей оно не сильно и они не могут соответствовать стандартам куррикула. Поэтому в основном учителя используют в работе с такими детьми в основном декоративно-прикладное искусство, что педагогически не оправдано.

Задача педагога показать особым детям всё многообразие окружающего мира, а не отдельный его кусочек. В этой связи многие учителя начальных классов склонны использовать программу Б.М. Неменского «Изобразительное искусство 1-4 классы», которая учитывает потребности детей с особенностями в развитии.

Предложенные программой темы предполагают и стимулируют интерес к другим людям, что немаловажно для детей с аутистическим спектром и детей с задержкой психического развития. Они формируют способности к сотрудничеству, учитывают традиции семьи и национальной культуры. Это создаёт основу общего художественного развития ребёнка, возможность использовать значимые лично для него задания и приёмы их освоения.

Учащиеся с особыми потребностями, на уроках изобразительного искусства могут применить свой жизненный опыт, учатся осваивать, понимать окружающий мир под новым углом зрения, обретая самостоятельность, способность созидательно действовать, учатся строить свои отношения с окружающими.

Особое значение уроки по изобразительному искусству имеют для умственно – отсталого ребенка, так как они способствует развитию у него правильного восприятия формы, конструкции, величины, цвета предметов, их положения в пространстве. Занятия рисованием содействуют развитию у них аналитико-синтетической деятельности, умения сравнивать, обобщать.

Таким образом, роль искусства, как важнейшего элемента красоты и эстетического отношения к действительности в обучении особых детей значительна, что требует профессиональной готовности учителя к этой деятельности.

Искусство, прежде всего, выполняет большую познавательную функцию и тем самым способствует развитию сознания и чувств этих детей, их взглядов и убеждений, помогает им успешно социализироваться в образовательном пространстве со здоровыми детьми.

#### **Библиография:**

1. VASIU O., BOSOȘ M., 2012, *Educația estetică și educarea prin artă. Sintaxa și morfologia artelor plastice*, În „Învățământul preșcolar și primar”, nr. 3-4, p. 84-109.
2. GAGIM I., 2009, *Sub semnul muzicii*, Chișinău: Știința.
3. БОЧКАРЕВА О., 2012, *Система работы по художественно-эстетическому воспитанию*, Москва.
4. ВОЛЫНКИН В., 2007, *Классные часы по этическому и эстетическому*, Москва.
5. ГУРЕЕВА И., 2015, *Игра на занятиях по изобразительной деятельности*, ИТД, «Корифей», Волгоград.
6. ЛИХАЧЕВ, Д., 2002, *Теория эстетического воспитания школьников*, Москва: Педагогика.
7. ПЕРЕТЯТКУ М., ЗОРИЛО Л., 2011, *Типы и модели инклюзивных школ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного, Ин-т непрерывного образования, Кишинев.*
8. ЧУМИЧЕВА Р., 2010, *Ребёнок в мире культуры*, Ставрополь.

## **DEVELOPING CURRICULUM FOR MUSICAL EDUCATION DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI LA EDUCAȚIA MUZICALĂ**

*Marina Morari, PHD, Associate Professor,  
Alecu Russo Balti State University*

**Abstract.** *The development of the curriculum represents an initiative of the utmost importance to the efficient operation of the entire educational system. The curriculum developed for primary classes is the fourth generation of this type of documents. The novelty of the curriculum developed discipline to musical education are: redefining specific powers, the reorganization of the contents in accordance with the principle of the concentric modular, the revision of the competent authorities by correlation with the specific powers and units of content, the diversification of activities of recommended learning, the introduction of synthetic systems of educational end points for each class.*

**Key words:** *musical education curriculum developed, specific powers, operational objectives, assessment by criteria.*

Dezvoltarea curriculumului reprezintă un demers de maximă importanță pentru funcționarea eficientă a întregului sistem educațional. Acest demers are nevoie de o abordare științifică, profesională, dar și experiențială în condițiile specifice de renovare a învățământului general. Necesitatea schimbării curriculare este determinată de (1) ajustarea politicilor curriculare la standardele educaționale naționale și internaționale; (2) asigurarea continuității în reformele curriculare și politici educaționale; (3) asigurarea funcționalității ciclurilor curriculare în raport cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan național și internațional; (4) reglarea cadrului curricular în raport cu disfuncționalitățile identificate în procesul monitorizării acestuia.

Dezvoltarea Curriculumului Național nu este izolat de contextul internațional și cel național (Referențial, 2017, p. 3). Orientările și metodologia schimbării curriculare este determinată în *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2017) și poate fi eficientă ținând cont de:

- *provocările lumii contemporane:* globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.;

- *contextul național*: criza social-politică, criza economică, criza demografică etc.;
- *starea curriculumului actual*: gradul înalt de teoretizare a curricula pe discipline, nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarității în cadrul curricular, lipsa unui consens în abordarea noțiunii de „competențe”, desincronizarea dintre evaluarea formativă/curentă și cea finală etc.

Curriculum-ul dezvoltat pentru clasele primare este a patra generație de acest tip de documente și a doua generație de curricula centrate pe competențe. În preliminariile Curriculumului Național pentru învățământul primar (Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) este argumentată necesitatea schimbărilor în raport cu diferite realități, precum:

- funcționarea curriculumului anterior mai mult de un ciclu curricular: 2010- 2018;
- promovarea unor noi politici educaționale și curriculare cu referire la dezvoltarea sistemului de învățământ: elaborarea și implementarea standardelor educaționale, reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare în cadrul învățământului primar, conceptualizarea unui sistem al managementului curriculumului etc.;
- aspectele vulnerabile, identificate în procesul monitorizării curriculumului.

În perioada aprilie – iunie 2018, în procesul de activitate a grupurilor de lucru selectate în urma unui concurs anunțat de ministerul de resort, au fost reperate de următoarele dezvoltări (Curriculum Național. Învățământul primar, 2018, p. 7):

- Prezentarea conceptului de curriculum din perspectivă sistemică.
- Precizarea nivelurilor taxonomice ale competențelor școlare.
- Reliefarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului primar de învățământ ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat în premisa unității abordării psiho- și sociocentriste.
- Reformularea competențelor specifice disciplinelor, evidențiind valorile și atitudinile specifice predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor primare. Asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu.
- Corelarea numărului de competențe specifice cu valențele și posibilitățile fiecărei discipline.
- Redefinirea unităților de învățare pornind de la statutul și binomul competențelor care devin un nou sistem de referință al finalităților de format, conținuturile devenind mijloace de formare a competențelor. Asigurarea unei structuri unice a unităților de învățare pe clase, eșalonându-le la majoritatea disciplinelor pe parcursul temporal al anului școlar, fapt ce va facilita activitatea de proiectare didactică eșalonată.
- Revizuirea sistemelor de unități de competențe (sub-competențe) în contextul dinamic al formării competențelor specifice pe unități de învățare, pe clase. Eșalonarea sistemelor de finalități preconizate pentru sfârșitul fiecăreia dintre clasele I-IV, care conduc progresiv elevii spre dobândirea competențelor specifice disciplinei la finele nivelului primar de învățământ.
- Asigurarea continuității în implementarea evaluării criteriale prin descriptorii (ECD) în învățământul primar prin listarea produselor școlare evaluabile în fiecare unitate de învățare.
- Asigurarea numărului de ore necesar pentru un parcurs eficient de predare-învățare-evaluare: dobândirea, înțelegerea, aplicarea, analiza-sinteza achizițiilor; realizarea strategiilor de evaluare în contextul ECD.

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 audiere / interpretare / creație.

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” (*Educație muzicală. Ghid de implementare a curriculumului modernizat*, 2011).

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” (idem, 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 (audiere, 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 domeniilor 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 (vesel/trist/solemn etc.)	<b>Să interpreteze</b> expresiv (cadențat/ în tempo potrivit/ dicțiune clară etc.) cântecul (...) în caracter de marș	<b>Să elaboreze</b> formule ritmice potrivite caracterului de marș, cu ajutorul silabelor <i>pas</i> și <i>iu-te</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

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

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.

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 legi-tăți de ordin fiziologic, psihologic, socio-cultural și spiritual, tot astfel legitățile artei muzicale condiționează metodologia procesului de educație muzicală.

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 curriculumului dezvoltat la disciplina *Educația muzicală* (2018) 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: audiere, 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.

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 revizuire 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* (Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, 2017).

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 competență(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 concluzie, cadrele didactice vor utiliza curricula disciplinelor în proiectarea și realizarea procesului educațional la clasă. Curriculumul stimulează creativitatea și libertatea cadrelor didactice. În premisa realizării competențelor proiectate și a parcurgerii integrale a conținuturilor obligatorii, învățătorul, în funcție de specificul resurselor umane și materiale, are dreptul să modifice timpul efectiv pentru parcurgerea conținuturilor; să utilizeze personalizat și să completeze activitățile de învățare și produsele școlare recomandate; să proiecteze și să realizeze strategii originale de predare-învățare și evaluare, optând pentru tehnici și metode variate.

#### **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. *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.
3. *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.
4. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.*/ Autori: Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa, Valentina Chicu; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; Ministerul Educației al Rep. Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: S. n., 2014.

5. *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.
6. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. – Chișinău, 2018.

**ASPECTS OF TEACHING THE COURSE OF POTTERY  
IN THE HIGHER ARTISTIC EDUCATION  
ASPECTE ALE PREDĂRII CURSULUI DE CERAMICĂ  
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC SUPERIOR**

*Mariana Carp, PHD, University lecturer,  
Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Chisinau, Republic of Moldova  
Teodora Hubenco, PHD, University lecturer, Academy of Music,  
Theatre and Fine Arts, Chisinau Republic of Moldova*

***Abstract.** Pottery class is aimed at the preparation, improvement and qualification of the specialists of high professional competence in the arts. The specifics of the course is conditioned by other factors, such as: continuity in the study of ceramic art in artistic education; the existence of teachers who ensure quality education for the specialty Ceramic art; the education program in the disciplines of fundamental and specialist, which is based mainly on the practical study of the materials, products, techniques and technologies specific to ceramics.*

***Key words:** ceramic, ceramic materials, technology, course.*

Cursul de Ceramică își propune formarea de competențe privind studiul proiectării și modelării artistice ca parte a culturii estetice bazată pe valori. Detaliat și în ansamblu, acest curs, acordă atenție sporită rolului și importanței studierii elementelor de limbaj plastic, prin care vizual și simbolic se obțin valențe artistice a formei.

Problema formării competențelor de modelare în cadrul cursului de ceramică este multilaterală și necesită o atenție deosebită. Modul în care se rezolvă această problemă în procesul de învățare depinde în mare măsură de toate etapele de pregătire a studenților. Formarea competențelor de modelare este acel vector, în care un absolvent se va forma și în continuarea activității sale profesionale. Aceasta prevede mobilizarea și promovarea studenților și a manifestării lor prin propriile căutări, experimente, proiecte artistice, argumente, cercetări în studierea și descoperirea limbajului formelor și a conținutului în diverse contexte de spațiu și timp. Creațiile finale artistico-vizuale ale tinerilor vor fi promovate și valorificate în cadrul expozițiilor.

În ceramică avem de-a face cu un volum, cu o idee transmisă și exprimată prin propriile impresii inspirate din natură și redată cu mijloacele de expresie specific ceramicii. Pentru realizarea imaginărilor în ceramică nu este suficientă imaginația creatoare, ci sunt necesare cunoștințe, și aptitudini specifice de lucru cu materialele.

Prin urmare, studierea ceramicii va aduce rezultate pozitive în continuarea activității profesionale a studenților dacă se va ține cont de particularitățile caracteristice prin care se construiește imaginea artistică în ceramică. Produsul ceramic sau opera de artă, înainte de a se contura într-o anumită imagine, se naște în mintea autorului. În acest caz, o mare importanță are plenitudinea de sentimente, de idei și de muncă pentru că imaginea artistică este o educație holistică. Ceramistul are nevoie de imaginație și idei.

Arta ceramicii, ia un loc de cinste în sistemul de discipline al Artelor Decorative, care sunt predate în instituțiile superioare de învățământ artistic.

Prin urmare scopul Cursului de ceramică în instituțiile superioare de învățământ artistic prevede nu numai familiarizarea adolescenților cu arta ceramicii ci și formarea unor personalități creative. Activitățile vor fi organizate astfel, încât pregătirea teoretică și

practică să fie cât mai eficientă și să răspundă cerințelor societății contemporane. Obținerea competențelor este concepută prin două modalități: una obligatorie, care vine să asigure pregătirea teoretică și pregătirea practică de specialitate și alta opțională, determinată de libera alegere a studenților în funcție de interesele specifice. Prin conținuturile cursului de Ceramică se pregătesc specialiști în domeniul proiectării și realizării articolelor de ceramică decorativă, utilitară și industrială, unică și de serie executate în tehnica arderii joase și înalte (teracotă, porțelan). Absolvenții obțin titlul de specialist licențiat în arte plastice și calificările: pictor-ceramist, profesor.

### **Activitățile preconizate în cadrul cursului prevăd formarea următoarelor competențe profesionale:**

- **Cognitive**, care asigură familiarizarea cu noțiuni și cunoștințe, care se referă la ceramica artistică – o creație modernă și interconectată cu arta olăritului, fiind o creație populară; la tipologia, topografia ceramicii; posedarea procedurilor tehnologice de confecționare a ceramicii; cunoașterea tipurilor de decorare a ceramicii; a materialelor utilizate pentru decorarea ceramicii; cunoașterea semiotică a particularităților de decor motivistic: figurativ, geometric, floral și zoomorf; a tipurilor de ceramică în contextul cronologic și cel geografic a diferitor spații culturale (în exclusivitate ceramica tradițională autohtonă); estimarea consumului de materiale și timp pentru modelarea/decorarea ceramicii.
- **Practice**, ceea ce contribuie la formarea competențelor de modelare/fasonare/decorare a variatelor produse de ceramic (funcțională, arhitecturală, decorativă, tradițională); implementarea tuturor cunoștințelor teoretice în practică – modelarea artistică în diverse tehnici și materiale specifice ceramicii; posedarea traseului tehnologic folosit în general pentru obținerea produsului ceramic finit.
- **Creative**, care asigură formarea capacităților creative manifestate în proiectare și modelarea diverselor produse/obiecte ceramice pentru diverse spații cu destinație concretă; dezvoltarea conduitei creative și culturale; dezvoltarea imaginației și a creativității artistice în procesul valorificării limbajului plastic;
- **Sociale**, ceea ce contribuie la respectul față de ceramica artistică și cea tradițională, formarea gustului estetic și care în colaborare cu alte direcții disciplinare socio-umane, contribuie la formarea profesională inițială a viitorului artist-ceramist; deschidere față de diversitatea culturală; disponibilitatea pentru cultivarea capacităților estetice ca fundament pentru participarea la viața culturală; spirit creativ; toleranță și înțelegere; acceptarea diferențelor de opinii, valori etc.;

Din punct de vedere formativ activitățile preconizate pentru Cursul de Ceramică stimulează dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii creative, imaginației și creativității. Competențele obținute prin practica îndelungată, imaginația, fantezia, bunul gust, rafinamentul, trăirea emoțională și talentul reprezintă doar câteva dintre aptitudinile absolut necesare unui student-ceramist.

Alt aspect important proiectat în cadrul cursului de Ceramică este cunoașterea metodelor de prelucrare a materialului de lucru (argila și clasificarea ei), proiectarea-artistică, crearea produselor/obiectelor din mase ceramice, învățarea tehnicilor specifice de modelare, decorare și utilizarea uneltelor de lucru. Cunoștințele enumerate mai sus îl vor ajuta pe student să producă diverse tipuri de obiecte ceramic care pot fi obținute din trei tipuri de masă ceramică și anume: porțelan, semiporțelan, faianță și ceramică comună.

#### **a) Porțelanul**

După fondantul principal care intră în compoziție deosebim porțelanuri moi și porțelanuri tari. **Porțelanurile moi** necesită o temperatură de ardere relativ joasă, sub 1300°C; glazura este puțin dură, putând fi zgâriată cu un vârf de oțel; au o transparență deosebită și sunt utilizate în principal pentru articolele decorative și articolele de lux.

După fondantul principal pot fi: porțelanuri fosfatice, cunoscute sub denumirea de porțelanuri englezești sau de oase (fosfat tricalcic obținut prin calcinarea oaselor); porțelanuri de frită sau porțelanuri artificiale, în compoziția cărora intră frită (un silicat alcalin greu fuzibil), după ardere prezintă transparența unei sticle opale; porțelanuri moi feldspatice (Seger), care conțin 30-60 % feldspat, ceea ce permite vitrificarea la temperaturi joase.

**Porțelanurile tari** se caracterizează prin temperaturi înalte de ardere 1300-1450°C; glazura este dură; gradul de alb este de 65-75%; transluciditate bună și foarte bună; capacitatea de absorbție a apei este de maximum 0,5%; au bună stabilitate termică.

După fondantul utilizat, deosebim: porțelan feldspatic, care are drept agent de vitrificare feldspatul; porțelan felspatocalcic, care conține minerale calciu, asociate cu feldspatul; porțelan magnezic, ce conține ca fondant steatitul și o glazură feldspatică.

**Semiporțelanul** este o masă ceramică fină, cu caracteristici intermediare între faianța și porțelan, aspectul lui apropiindu-l mai mult de faianță. Se caracterizează prin: ciob alb sau gri; semivitrificat, absorbția apei maximum 5%; rezistența mecanică mai ridicată decât la faianță; arderea se face la 1230-1300°C; glazurarea cu glazuri transparente sau opacizate, ce se ard la temperaturi mai scăzute decât biscuitul.

**Faianța** este o masă ceramică obținută din caolin, cuarț, calcar, argilă, dolomită, feldspat. Se caracterizează prin: ciob alb-gălbui, porozitate mare (absorbția apei 8-16%); este permeabil pentru lichide și apă; temperatura de ardere 850-1250°C.

După compoziția masei ceramice, deosebim: faianță silicoasă, care conține 85-90% siliciu, arderea se face la 900-1000°C; faianță argiloasă – poate fi calcaroasă, feldspatică sau mixtă (feldspat-calcaroasă), se caracterizează printr-un conținut ridicat de materiale argiloase, aspect neted, glazură rezistentă.

**Ceramica comună:** este o masă ceramică obținută din argile comune, cu un conținut ridicat de oxizi de fier în amestec cu nisip și calcar. Prezintă o culoare roșie sau neagră, iar structura este granuloasă. Cuprinde trei tipuri: ceramica comună sau populară; ceramica comună termorezistentă; majolica.

Ceramica comună se prezintă în două tipuri: ceramică roșie, de tradiție romană, obținută printr-o ardere completă; ceramică neagră, de tradiție dacică, obținută printr-o ardere incompletă.

Ceramica comună termorezistentă conține în plus compuși ce-i conferă rezistență la foc, se folosește pentru vase de menaj.

**Majolica** după ardere se acoperă cu glazură opacă pe bază de plumb și staniu, se decorează după care se glazurează a doua oară, astfel desenul apare cu un contur imprecis și aspect specific, deoarece glazura a doua de obicei este fisurată. Se utilizează pentru articole decorative, teracote [1,2,5].

A dobândi cunoștințe elementare despre masa ceramică este la fel de important precum a învăța despre tehnicile de ceramică, glazuri sau cocere. În multe cazuri obiectele de ceramică nu necesită glazură, iar aspectul masei ceramice este esențial a fi cunoscut în prealabil. Pentru aceasta procesul tehnologic de fabricare a produselor ceramice cuprinde succesiunea operațiilor și proceselor, *tabelul 1*, prin care una sau mai multe materii prime convenabil alese, sunt preparate, fasonate, supuse tratamentului termic și finisate corespunzător caracteristicilor și cerințelor de utilizare ale produselor respective. Materialul preparat poartă numele de masa ceramică. Până la efectuarea tratamentului termic masa ceramică se numește *crudă* iar apoi poartă denumirea de masă *arsă* [5,12].

Masele ceramice sunt materii prime naturale sau obținute prin sinteză. Prin operații specifice se realizează o masă numită compoziție, având granulația și omogenizarea, potrivite cu procedeul de fasonare adoptat și cu textura pe care trebuie să o capete masa ceramică în urma tratamentului termic.



**Tab. 1. Faze si operații tehnologice**

Faze principale	Operații	Scop	Caracteristici
Preparare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelucrarea materiilor prime: mărunțire, clasare, sortare, omogenizare.</li> <li>• Formare mase fluide, plastice sau granulare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuția granulometrică a solidului dispers.</li> <li>• Sistem dispers omogen cu granulometrie controlată.</li> <li>• Sistem dispers cu proprietăți reologice adaptate procedurii de fasonare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curba granulometrică.</li> <li>• Distribuția granulometrică a fazelor amestecate.</li> <li>• Concentrație.</li> <li>• Stabilitate.</li> <li>• Fluiditate.</li> <li>• Plasticitate.</li> </ul>
Fasonare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turnare.</li> <li>• Extrudare.</li> <li>• Laminare etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aducerea masei preparate la forma dorită.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensiuni.</li> <li>• Aspect.</li> <li>• Porozitate.</li> <li>• Textura.</li> </ul>
Uscare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratament termic la temperaturi medii (100-2000C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminarea apei sau a altor elemente volatile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contractie.</li> <li>• Rezistența mecanică.</li> </ul>
Ardere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratament termic la temperaturi ridicate.</li> <li>• Descompuneri termice.</li> <li>• Reacții în faza solidă, sinterizare, vitrificare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizarea fazelor cu compoziția și structuri necesare.</li> <li>• Obținerea texturii dorite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Densitate.</li> <li>• Forma.</li> <li>• Aspect.</li> <li>• Structura.</li> <li>• Textura.</li> <li>• Proprietăți.</li> </ul>
Finisare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelucrare mecanică.</li> <li>• Glazurare.</li> <li>• Decorare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protecție.</li> <li>• Stabilitate chimică.</li> <li>• Aspect estetic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteristici de produs.</li> </ul>

Următoarea etapă în pregătirea ceramiștilor presupune cunoașterea de către ei a tehnologiei preparării maselor ceramice care constă în dozarea și realizarea amestecului între argilă, apă și materialele de adaos.

Masa preparată se consideră omogenă atunci când, fiind constituită dintr-un sistem dispers, fazele devin uniform dispersate (amestecate omogen) sau există o granulație omogenă.

În faza de preparare pot să intervină operații de prelucrare a materiilor prime (mărunțire, clasare, sortare, etc.) de omogenizare a componentilor precum și de formare a unor mase fluide (barbotine), plastice (paste) sau granulare. Scopul final al tuturor acestor operații este obținerea sistemului dispers omogen cu granulație controlată, care să corespundă atât condițiilor reologice (**REOLOGIE** f. Ramură a mecanicii care se ocupă cu studiul curgerii lichidelor și al deformațiilor corpurilor plastice [13]), impuse de procedul de fasonare cât și desfășurării proceselor fizico-chimice care, în urma tratamentului, determină compoziția fazală și formarea *texturii* corpului ceramic. Doua sau mai multe materii prime disperse se pot amesteca și omogeniza ca sisteme *fluide, plastice sau granulare*. După proporția de fază solidă sistemele disperse se pot clasifica astfel:

- sisteme cu comportare fluidă (barbotine);
- sisteme cu comportare plastică (paste);
- mase granulare.

Prepararea se poate executa prin procedul umed sau uscat.

Prepararea prin *procedul umed* cuprinde următoarele operații: mărunțirea umedă a componentilor neplastici și delaierea (mărunțire umedă) componentilor plastici, dozarea, omogenizarea umedă, separarea fazei lichide prin filtrare sau atomizare, măcerare, dezaerare. Procedul umed asigură controlul riguros al dozării componentilor, o finețe mai bună și o mai bună omogenizare a materiilor prime.

Prepararea prin *procedeul uscat* cuprinde operațiile de mărunțire a componentelor degresanți și plastici, dozare, umezire și omogenizare în malaxoare, măcerare. În comparație cu procedeul umed, procedeul uscat necesită mai puține operații, utilaj mai puțin complex și spațiu mai mic. Controlul dozării materialelor este în schimb mai deficitar deoarece umiditatea naturală a acestora (3-13%) este un parametru mai greu de controlat.

După producerea tehnologică a obiectelor se va parcurge la *fasonarea* maselor ceramice. Prin fasonare se înțelege operația prin care materialul ceramic capătă forma finală sau semifinală. Procedeul de fasonare se alege în funcție de starea sau consistența maseilor fluide, plastice sau solide granulare și de forma pe care trebuie să o capete piesa în final. Stabilirea formei constructive a piesei din ceramică trebuie făcută în strânsă corelație cu rolul său funcțional, cu modul de solicitare în exploatare și condițiile generale de lucru.

Procedeele de fasonare ce utilizează *sisteme fluide* (barbotine) implica forme în care masa fluidă curge sub propria greutate sau este injectată sub presiune. Procedeele care au în vedere comportarea *plastică* a materialului folosesc fenomenul de curgere a materialului care intervine atunci când forța aplicată depășește valoarea de prag a sistemului.

Fasonarea/modelarea masei ceramice este operația care dă formă obiectului și poate fi:

- Plastică (pentru pasta ceramica);
- Prin turnare (pentru barbotină);
- Prin presare (pentru pulberi).

***Procedee de fasonare/modelare:***

- *Formarea prin presarea maselor granulare*

Presarea maselor granulare este procedeul de fasonare prin care se obțin mase ceramice compacte ca urmare a deformării granulelor sub acțiunea forțelor de presare.

- *Formarea prin presare directă*

Formarea prin presare umedă (cruda sau verde), se caracterizează prin faptul că amestecul ceramic de formare conține până la 8-12% apă, iar presiunea de formare variază între 1 și 20 MPa. Dacă amestecul respectiv nu depășește 8% în conținutul de apă presarea este directă-uscată. În acest caz, presiunea de formare în matrită trebuie să depășească 30 MPa. Prin presarea directă-umedă sau uscată pot fi obținute produse cu configurații complicate și precise dimensional și ca formă geometrică.

- *Formarea prin presare izostatică*

În cazul presării izostatice, presiunea este exercitată uniform pe toate direcțiile și poate ajunge până la 400 MPa. În aceste condiții produsul rezultă cu o compactare. După umplerea camerei hidrostatice cu fluidul de lucru, pistonul începe să coboare determinând ca forma flexibilă să acționeze cu o presiune uniformă asupra pulberii ceramice. În aceste condiții amestecul ceramic va rezulta cu o compactare uniformă după toate direcțiile. Sub acțiunea presiunii compactarea granulelor de material ceramic este însoțită și de o autodifuzie intergranulară (semi-sinterizare).

- *Formarea prin extrudare*

Extrudarea este procedeul de fasonare prin care masa ceramică preparată este forțată să treacă printr-o filieră având dimensiunile și forma secțiunii transversale a piesei. Se pot fasona prin extrudare mase ceramice cu comportare plastică. Curgerea materialului în timpul extrudării se realizează sub acțiunea forței aplicate în corelație cu tensiunea superficială a masei preparate.

- *Formarea prin matritare*

Acest tip de formare implică formarea corpului ceramic cu ajutorul unui șablon. Amestecul ceramic este așezat pe o masa rotitoare confecționată dintr-un material absorbant (gips). Acest procedeu este utilizat ca tehnică de formare în fabricile mai mici obținându-se produse axial-simetrice.

- *Formarea prin injecție în matriță*

Acest tip de formare este folosit pe scara industrială în cazul fabricării produselor din materiale ceramice fine, cu dimensiuni reduse și configurații complexe. Formarea constă în dozarea prealabilă a amestecului ceramic și injecția acestuia în matriță. În aceste condiții se produce o super-comprimare a amestecului ceramic în cavitatea de formare pentru asigurarea unei bune compactări și completări cu topitura ceramica a golului de formare rezultat în urma solidificării amestecului. În acest fel se obține un produs super-compactat cu foarte bune proprietăți mecanice.

- *Turnarea din barbotină*

Barbotinele de turnare reprezintă suspensii solide polidisperse în medii lichide. Turnarea din barbotină este procedeul prin care faza solidă din barbotină se consolidează într-o masă unitară în timp ce faza lichidă se îndepărtează parțial prin intermediul forme poroase absorbante. Îndepărtarea lichidului este un proces dinamic, provocat de forțele motrice capilare și controlat de masa materialului depus. Fasonarea prin turnare din barbotină, constă în: pregătirea barbotinei și a formei, turnarea barbotinei în formă, formarea peretelui, îndepărtarea excesului de barbotină, uscarea și desprinderea piesei fasonate. (**Barbotina** – se caracterizează printr-un indice scăzut al contracției și al retenției de apă. Se folosește sub formă lichidă pentru a fi turnată în matrițe de ipsos ce absorb apa din barbotină și duc la formarea unui strat de ceramic în interiorul matriței. Când s-a obținut grosimea dorită a stratului de când s-a obținut grosimea dorită a stratului de ceramică, barbotina rămasă neîntărită în matriță se scurge din matriță, lăsând obiectul ceramic să se usuce.

- *Turnarea în forme*

Acest tip de formare constă în topirea amestecului ceramic la temperaturi  $t > 2000$  °C urmata de turnarea în forme refractare. Acest procedeu este folosit de obicei la ceramicele oxidice care, la temperaturi ridicate nu intră în contact cu oxigenul din atmosfera. În cazul celorlalte categorii de materiale ceramice, fabricarea produselor se realizează prin turnarea topiturii din material termoplastic combinată cu pulbere ceramică în suspensie având concentrația volumică de până la 90%. În această stare topitura devine vâscoasă ceea ce face ca umplerea cavității de formare să devină dificilă. Pentru a evita acest inconvenient cavitățile trebuie prevăzute cu raze de racordare în zona trecerii de la o secțiune la alta. În cazul presării la cald și fixării grăunților cu ajutorul unui liant de legătură, se reduce considerabil volumul inițial al amestecului de formare. Astfel, în cazul formării pieselor din ceramică oxidică comprimarea poate varia între 20 și 30%.

- *Turnarea barbotinei în foi*

Turnarea barbotinei în foi este un proces prin care se obțin plăci ceramice subțiri.

O foaie subțire se obține prin întinderea continuă a barbotinei cu ajutorul unei lame pe o foaie suport. După uscarea barbotinei se obține o foaie crudă din care se decupează piese de formă dorită. Avantajul procedeuului constă în realizarea de plăci cu două dimensiuni mari și cea de-a treia foarte mică, grosimea fiind controlată și având valorile între 0,05 și 1,2 mm. [3,14].

După finisarea creării obiectului artistic din ceramică se va purcede la **uscarea** lui.

Uscarea este un proces fizic condiționat esențial de fenomene termice și de difuzie. Procesul de uscare se bazează pe trecerea în faza gazoasă a umidității, aflată în materiale ca faza lichidă. Procesul este posibil atunci când presiunea vaporilor la suprafața corpului este mai mare decât presiunea parțială a acestora în mediul gazos înconjurător. Uscarea produselor ceramice se realizează după fasonarea acestora, pentru îndepărtarea apei introdusă inițial în masa ceramica, proces care îi va conferi caracteristicile necesare unei bune fasonări. Eliminarea apei se poate face fie prin aplicarea unui câmp termic fie a unui electric sau mecanic. Ca rezultat are loc schimbul de energie termică și de substanță între corpul ceramic și agentul de uscare.

**Umiditatea inițială** a masei este un factor esențial care influențează comportarea masei ceramice în timpul uscării. Astfel, contracția crește odată cu creșterea conținutului de apă.

**Temperatura** la care are loc procesul de uscare conduce la valori diferite ale contracției masei ceramice. Astfel, există o temperatură critică, specifică fiecărui material, pentru care valoarea contracției atinge un maxim.

**Modul de fasonare** a maselor ceramice presupune solicitări diferite la care este supusă masa crudă. La produsele fasonate prin extrudare sau presare are loc orientarea particulelor pe direcția de curgere, respectiv de presare. În acest caz, contracția la uscare este mai mare pe direcția perpendiculară decât pe cea de curgere sau de presare.

În cadrul procesului de uscare, în produsele ceramice iau naștere gradienti de temperatură și umiditate. Acești gradienti determină și o anumită diferențiere în contracția componentei ceramice supuse uscării. Astfel, se produc contracții mai mici în straturile interioare care sunt mai umede. Straturile interioare funcționează ca obstacole în calea contracției straturilor exterioare adiacente provocând deformarea acestora ca urmare a tensiunilor de întindere. Când tensiunile introduse sunt mai mici decât limita de elasticitate a materialului aflat în starea de uscare, deformațiile sunt elastice (reversibile). Dacă tensiunile depășesc limita de elasticitate atunci deformațiile devin plastice (ireversibile) și se poate ajunge chiar la fisurare încă din timpul uscării.

După uscarea produsului urmează **arderea**, ce reprezintă tratamentul termic aplicat produselor ceramice prin care se realizează transformările fizico-chimice ce conduc la consolidarea produselor în forma în care au fost fasonate. Totodată, produselor obținute li se conferă caracteristicile fizico-mecanice corespunzătoare scopului pentru care au fost fabricate. Procesul de ardere cuprinde atât faza de încălzire cât și faza de răcire a produselor ceramice.

În timpul tratamentului termic, sistemul ceramic supus arderii evoluează prin transformările fizico-chimice pe care le suportă în sensul realizării echilibrului termic la temperatura respectivă. S-a constatat că, pentru obținerea unui produs ceramic de calitate superioară, viteza de ardere trebuie să fie cât mai mare. Aceasta este limitată de tipul de produs folosit, de caracteristicile termofizice ale sistemului, de dimensiunea produsului și de gradul de uniformitate a repartiției temperaturii în interiorul cuptorului. Trebuie să se țină seama și de *gradientii termici* ce se stabilesc în produsele ceramice în timpul arderii. Gradientii termici nu trebuie să ducă la tensiuni interne care să deformeze sau să fisureze produsele ceramice. Ca urmare, cuptoarele folosite trebuie să asigure gradienti termici cât mai mici în interiorul lor [3,15].

**Decorarea produselor ceramice** – operația prin care se realizează (prin tratamente de suprafață) îmbunătățirea calității suprafeței produselor ceramice (impermeabilitatea) și a esteticii acestora – este ultima etapă a procesului tehnologic.

- **Angobarea** constă în aplicarea de suspensii apoase de caolin pe produsele uscate, prin suflare sau scufundare și arderea odată cu acestea. Se obține o suprafață compactă, lucioasă, cu aspect de sticlă. Prin acest procedeu se realizează înobilarea faianței, a teracotei etc.
- **Glazurarea (smălțuirea)** constă în aplicarea de diferite suspensii apoase pe formele crude și uscate (sau arse până la structura poroasă), care în timpul arderii se topesc, formând sticle transparente sau opace. Prin adăugarea de pigmenți minerali se obțin diverse culori [3,4].

Cea mai simplă glazură se realizează cu sare de bucătărie, care se transformă succesiv sub acțiunea căldurii în oxizi de sodiu, aluminosilicați de sodiu și prin topire, aceștia dau aspectul sticlos al smălțului.

Deci, după cum s-a relatat în rândurile de mai sus, metodologia formării specialiștilor în ceramică artistică este complexă și necesită cunoașterea unui spectru larg de informații

și procese tehnologice. Studiarea artei ceramice este o sursă nepuizabilă de inspirație, de dezvoltare a gândirii spațiale, de formare a competențelor de modelare și valorificare a tradițiilor culturale.

#### **Bibliografie:**

1. GODEA I., 1995, *La céramique*, Editura de Vest, Timișoara, ISBN 973-36-0248-5.
2. БУББИКО Д., КРУС Х., 2006, *Керамика, Техники, Материалы, Изделия*, Издательство Ниола-Прес, Москва.
3. МИКЛАСШЕВСКИЙ А., 1971, *Технология Художественной Керамики (практическое руководство в учебных мастерских)*, Издательство Литературы по строительству, Ленинград.
4. ФЕДОТОВ Г., 1999, *Послушная Глина*, Москва, Изд Аст-Пресс.
5. ЭТКИН Д., 2006, *Керамика для начинающих, Создание декорирования и обжиг изделий из глины*, Арт-Родник, Москва.
6. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=372759>
7. [https://www.google.com/search?safe=active&ei=OqbbWui5ENDFWAL93YrYCg&q=Plan-cadru%2C2015&oq=Plan-cadru%2C2015&gs\\_l=psy-ab.3..0i22i30k1110.4758.4758.0.5792.1.1.0.0.0.127.127.0j1.1.0...0...1c.2.64.psy-ab..0.1.126...0.jfClcw4sFG8](https://www.google.com/search?safe=active&ei=OqbbWui5ENDFWAL93YrYCg&q=Plan-cadru%2C2015&oq=Plan-cadru%2C2015&gs_l=psy-ab.3..0i22i30k1110.4758.4758.0.5792.1.1.0.0.0.127.127.0j1.1.0...0...1c.2.64.psy-ab..0.1.126...0.jfClcw4sFG8)
8. [http://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul\\_nr\\_1046\\_din\\_29.10.2015\\_regulamentul\\_de\\_organiza\\_re\\_a\\_studiilor\\_in\\_invatamintul\\_superior\\_in\\_baza\\_sistemului\\_national\\_de\\_credite\\_de\\_studiu.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr_1046_din_29.10.2015_regulamentul_de_organiza_re_a_studiilor_in_invatamintul_superior_in_baza_sistemului_national_de_credite_de_studiu.pdf)
9. [https://www.upsc.md/wpcontent/uploads/2017/10/univ\\_doc\\_extern\\_nr\\_482\\_28\\_06\\_2017.pdf](https://www.upsc.md/wpcontent/uploads/2017/10/univ_doc_extern_nr_482_28_06_2017.pdf)
10. [http://amtap.md/wp-content/uploads/2017/12/1\\_-Carta-Universitar%C4%83-AMTAP-2015.pdf](http://amtap.md/wp-content/uploads/2017/12/1_-Carta-Universitar%C4%83-AMTAP-2015.pdf)
11. <http://amtap.md/acte-de-normative-interne-2/>
12. <https://ru.scribd.com/doc/262233800/TEHNOLOGIA-ceramica>
13. <https://dexonline.ro/definitie/reologie>
14. <http://www.scribub.com/tehnica-mecanica/PRELUCRAREA-PRIN-TURNARE62258.php>, download 04.02.2016
15. <http://www.qreferat.com/referate/mecanica/TEHNOLOGII-DE-FABRICARE-A-MATE933.php> download 20.02.2018

### **FORMING OF MUSICALLY-CREATIVE POTENTIAL OF TEENAGERS IS IN EXTRACURRICULAR VOCAL ACTIVITY BY MOTIVATIONAL-EVALUATION DIRECTION МОТИВАЦИОННО-ОЦЕНОЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Oksana Gusachenko, University Lecturer,  
National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** *In the article a motivational and evaluation sphere is examined in the process of forming of musically-creative potential of teenagers. The row of the personal traits is analyzed in development and activity of teenagers: polarity of emotions, squandering of energy, controversy, contrast. The concept of extracurricular vocal activity is exposed: her advantages and value are shown in the process of forming of musically-creative potential. Leading reasons of musically-creative activity are outlined. Meanings of motive, need, purpose of musically-creative activity of teenagers are concretized. The features of display of musical and aesthetic taste of teenager are described.*

**Key words:** *music-creative potential, teenager, motive, aspiration, self-realization, values.*

Быстрые темпы изменения социальной среды, где функционирует ребенок, приводят к возникновению противоречий между спросом общества на творческую единицу, способную учиться на протяжении всей жизни, стремящуюся к самореализации и реальным уровнем сформированности у ребенка творческого опыта. Успешное устранение в практике данной проблемы требует четкой и слаженной координации всех аспектов педагогического процесса. Актуальность данного вопроса требует

разработки и внедрения методик, нацеленных на формирование творческого потенциала, а нашем случае – музыкально-творческого потенциала подростков. Поскольку спектр социальных институтов, которые тем или иным способом влияют на формирование музыкально-творческого потенциала достаточно велик (семья, внеклассные образовательно-воспитательные учреждения, средства массовой информации, и т.д.), то следует остановиться на том из них, который может являться доминирующим в данном возрастном периоде, а именно - на внеклассной работе.

Анализ отечественной и зарубежной литературы (Л.Божович, Л.Выготский, К.Левин, Н.Лейтес, В.Мухина, Ж.Пиаже, В.Роменец, З.Фрейд, Д.Эльконин и др.) по исследованию подросткового возраста дает возможность выделить ряд характерных черт в развитии детей, а также специфичность их проявления в деятельности. Согласно ученым, подростковый возраст является важнейшим этапом становления личности, поскольку именно в этот период ценностные ориентиры, заложенные ранее, проверяются на практике, познаются собственные возможности с осознанием своих сильных и слабых сторон, формируется музыкальный вкус. Именно в этом возрасте, сталкиваясь с множеством новых и спорных жизненных ситуаций, личность стимулирует и активизирует свои творческие потенциалы.

Освещая вопрос развития детей, С.Холл выделяет типичные особенности поведения детей подросткового возраста, среди них полярность эмоций, физиологических реакций в процессе деятельности. Схожие наблюдения можно найти в работе В.Мухиной, где отмечены «расточительство душевной и физической энергии» подростков [2;347]. Подобная эмоциональная нестабильность, спорность и контрастность детерминирована неуверенностью подростка относительно правильности выбора формы своего поведения. Так, с одной стороны ребенок подросткового возраста стремится к самостоятельности и самоуважению, а с другой – сталкивается с запретами и регламентом, контролем и требованиями взрослых. Подобные столкновения достаточно часто могут спровоцировать импульсивные, нестабильные и непредсказуемые эмоции.

Критичность данного возрастного периода состоит в том, что существует опасность отклонения от нормального пути развития и, одновременно, достигается наивысшая степень сенситивности к формирующим факторам развития ребенка. В случае отклонения от естественного пути взросления, у подростков происходит искривление моральных мотиваций, дисгармоничность в строении личности, сворачивание существующей системы интересов, а также отмечается усиление эгоистических тенденций, протестующий характер поведения по отношению к взрослым. Нормальный ход развития, согласно Д.Фельдштейну, предполагает появление таких позитивных моментов, как: возрастание самостоятельности, существенное расширение сферы деятельности через усложнение ее видов и форм, ведущее значение приобретает стремление занять свое место в обществе, которое вызывает у подростка попытки понять что он собой представляет, пробуждение ответственного, критического отношения к себе и другим, потребность соотносить качества других людей с чертами своей личности.

Из этого можно сделать вывод, что наиболее приемлемым для подростка полем взаимоотношений с взрослыми и сверстниками могут стать разные формы и виды внеурочной работы. Уместным будет уточнение значения внеурочной (внеклассной) работы, которое часто применяют как синоним внешкольному образованию. Внеурочной называется разнообразная образовательная и воспитательная работа, направленная на удовлетворение интересов и запросов детей, которую организывает педагогический коллектив школы во внеурочное время. А внешкольной работой называют образовательно-воспитательную деятельность внешкольных учреждений для детей и юношества. Оба вида работ базируются на принципах добровольного участия учеников, развития находчивости и творчества, взаимодействия разных форм и видов.

Внеурочные объединения автономны и самобытны, самоуправляемы, открыты, динамичны по составу, имеют ведущую идею, создают комфортный микроклимат и ищут универсальный стиль взаимоотношений взрослых и учеников, сотрудничают с разными внеурочными структурами. Преимуществом такой работы для педагога-музыканта можно считать органическое слияние разных форм певческой деятельности с организацией содержательного досуга детей. Важной стороной также является возможность развития у подростков способности к решению музыкально-творческих задач, внесение элемента новизны в процесс музыкальной деятельности. Организация внеурочной певческой работы осуществляется через коллективные (массовые: тематические вечера, встречи с известными людьми, певческие конкурсы, фестивали и т.д.), групповые (относительно небольшой количественный состав, групповой характер деятельности, наличие общих интересов и общей цели) и индивидуальные формы. Групповые формы работы дают возможность ученикам заниматься авторской исполнительской деятельностью, сохранением народных певческих традиций, творческим самоусовершенствованием (вокальное, хоровое, вокально-инструментальное, фольклорное и т.д.). Самодетельное искусство также развивает у подростков художественные вкусы, обогащает их духовно и проникает в учебный процесс, активизируя и побуждая к продуктивной деятельности.

Формирование музыкально-творческого потенциала подростков представляет собой непрерывный процесс перехода латентных творческих задатков, музыкальных способностей и творческого опыта, который, в совокупности с волевыми качествами ребенка, делает возможным выполнение музыкально-творческой деятельности и значительно повышает успешность воплощения задуманных идей. Поэтому в ходе этого процесса внеурочная работа может выполнять следующие задачи: закрепление, обогащение и углубление музыкальных знаний, расширение музыкального мировоззрения, наработку практических умений и навыков самообразования; формирование интересов к разным областям музыкального искусства, выявление и развитие индивидуальных творческих способностей и склонностей; организация досуга школьников, культурного отдыха и разумных развлечений.

Для того, чтобы смочь реализовать музыкально-творческий потенциал, необходимы определенные усилия и внутренняя работа со стороны подростка, мобилизация его внутренних резервов и проектирование придуманных образов в соответствии с имеющейся системой ценностей, музыкальным опытом, вкусом и т.д. Достижение эффективности, хорошего результата в процессе формирования музыкально-творческого потенциала подростка требует оптимальной мотивированности, заинтересованности самого ребенка.

В контексте заявленной проблемы особенного внимания заслуживают исследования по вопросу мотивационно-оценочной составляющей этого процесса. Закономерности проявления мотивации, иерархия потребностей рассмотрены в зарубежных источниках К.Левина, Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса, мотивация деятельности и поведения освещены в работах В.Вундта, В.Вилюнаса, Ж.Нюттена, Х.Хекхаузена, различия в мотивации учеников разных типов школ проанализированы Г.Розенфельдом, процессу формирования мотивационной сферы посвящены работы учеников-психологов Л.Божович, В.Боровского, О.Леонтьева, С.Рубинштейна, П.Якобсона и др., мотивы обучения представлены в педагогических исследованиях Б.Адаскина, Г.Василевской, В.Мухиной, В.Роменца, Ю.Шарова, Г.Щукиной и др.. Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет определить и экстраполировать общие положения относительно мотивационной сферы в музыкальную плоскость, которые выявляются в следующем:

- мотивация в совокупности процессов (мотивов) побуждает подростка к музыкально-творческой деятельности; представляет собой стремление ребенка подросткового возраста удовлетворить свои духовные и эстетические потребности посредством музыкально-творческой деятельности; это динамический психологический процесс, управляющий поведением подростка, определяющий его организованность, направленность, устойчивость и активность;
- мотивом выступает смысл, который подросток вкладывает в музыкально-творческую деятельность и переживает как положительные или отрицательные эмоции; для осознания мотива подростку необходимо проделать серьезную внутреннюю работу.

Следует также уточнить различия в понятиях мотив, потребность и цель музыкально-творческой деятельности. Потребностью (надобностью) в музыкально-творческой деятельности выступает стремление подростка устранить душевный и эмоциональный дискомфорт, мотивом – желание (смысл) свершать саму деятельность, а целью будет результат сознательного процесса ее постановки. «Интерес, потребность – это великие, единственные учителя человеческого рода...без потребности человек не имел бы стимула к действию...Потребность – это точная мера напряжения человеческого духа» [3;103-104].

Учитывая возрастные особенности детей, целесообразным будет отметить общение подростков со сверстниками как ведущий мотив поведения, повышение значимости дружбы, расширение сферы социального общения. Опираясь на принятые в психологии виды мотиваций, выявим вероятные мотивации подростка для актуализации своего музыкально-творческого потенциала: внешняя мотивация обусловлена внешними обстоятельствами, но не будет связана с содержанием музыкально-творческой деятельности; внутренняя мотивация напротив, связана с содержанием музыкально-творческой деятельности, но свободна от влияния внешних обстоятельств (чаще связана с получением положительных эмоций в процессе удовлетворения творческих потребностей); положительная (отрицательная) мотивация сфокусирована на положительных (отрицательных) стимулах; неустойчивая мотивация требует постоянной внешней поддержки («от чего-то» или «к чему-то»); познавательная мотивация (игровая деятельность, исследовательское поведение).

Рассмотрим также различные мотивы, которые могут побуждать подростка к музыкально-творческой деятельности:

- мотив самоутверждения - стремление самоутвердиться в обществе, стремление к достижению и поддержанию престижного статуса и уважения (авторитетность) у ровесников: «притязание на признание среди сверстников» [2;357]. В процессе актуализации музыкально-творческого потенциала, особенно при наличии хороших вокальных данных, подросток может получить дополнительное уважение среди ровесников, определенную популярность, что усилит стремление самоутвердиться, побуждает работать и развиваться. Подросток, познавая грани своих музыкальных, а позже и музыкально-творческих способностей, самоутверждается в музыкально-творческой деятельности;
- мотив идентификации – стремление быть похожим на кого-то (музыкальный кумир, идеал). Психолог В.Роменец отмечает различие в идеалах младших и старших подростков. «Для младших подростков идеалом часто является образ конкретного хорошо знакомого человека...у старших подростков идеалами являются не только близкие люди, но и те, с которыми подросток не общается непосредственно...Созданный подростком идеал становится критерием оценки собственного поведения» [4;77]. Также следует отметить возможное «одалживание» энергетической составляющей у кумира. Это может придать сил, вооду-



шевления, желания работать и реализовать свои музыкально-творческие потенции. Опираясь на наблюдение И.Монаховой, важно отметить, что когда подросток имитирует своего музыкального кумира, он сознательно или несознательно указывает на то, что для него важно и актуально. Естественным является то, что подросток, при попытке повторить что-либо значимое для него, использует цитирование (имитирует чужое пение, интонации);

- мотив власти – стремление подростка к влиянию на окружающих, их руководству (может выражаться в позиции лидера в певческом искусстве, а также в навязывании своей манеры исполнения другим, в доминировании своих музыкальных предпочтений при выборе репертуара над предпочтениями сверстников);
- мотив саморазвития и самореализации – стремление к личностному росту, реализация своего музыкально-творческого потенциала, сопровождающаяся позитивными эмоциями (проявление любознательности, углубление имеющихся музыкальных знаний, стремление расширить границы своих музыкальных способностей; иногда эти мотивы выражаются в «соревнованиях» с самим собой. Саморазвитие, движение вперед часто сопровождаются внутренними конфликтами, но не являются насилием над личностью подростка. Это своеобразное ожидание, предвидение новых приятных ощущений и впечатлений. Когда удается активизировать у подростка мотив саморазвития, увеличивается сила его мотивации к деятельности);
- мотив достижения – стремление достигать лучших результатов и овладевать мастерством в певческом искусстве. Мотив включает в себя направленность в музыкально-творческую деятельность, организованность и активность подростка в ней;
- мотив афиллиации – стремление устанавливать и поддерживать связь с другими людьми, стремление к контакту и приятному общению с ними. Музыкально-творческие идеи, какими бы они примитивными не были, подталкивают подростков поделиться мыслями с другими подростками. Переживания детей, спектр разных эмоций, связанных с ними, требуют участия, вовлечения, совместного разделения со стороны других людей, чаще сверстников. Психо-эмоциональные состояния, вызванные воздействием музыкальных произведений, импровизаций, создают особый импульс для «выхода» суждений, представлений за пределы индивидуальности подростка в стремлении найти и разделить их с другими личностями, которые испытывают подобные ощущения. Чем они острее, интенсивнее, тем сильнее стремление к другому человеку и тем более зависимыми становятся друг от друга подростки, испытывавшие их влияние.

Мотивация подростка может включать несколько мотивов, но ее значимой чертой является иерархия, то есть подчиненность мотивов. Согласно Х.Хекхаузену, поведение подростка мотивируется не какими-либо или всеми возможными мотивами, а лишь теми, которые связаны с ближайшей перспективой достижения [6]. Когда внутренняя «борьба» мотивов завершена, решение принято, тогда же начинается борьба за исполнение. Такие мотивы активизируются, становятся действенными, выбирая между различными возможными вариантами подходящий для достижения музыкально-творческой цели и, поддерживая эту направленность, осуществляют функцию саморегулирования до и после выполнения музыкально-творческого акта. От мотивации зависит интенсивность и настойчивость (упорство) подростка в музыкально-творческой деятельности, при этом характерными проявлениями могут стать совершенно противоположные действия: демонстрация поверхностного отношения, отсутствия упорства и настойчивости.

Мотив занимает промежуточное положение между исходными условиями ситуации, индивидуальными особенностями подростка с одной стороны, а с другой – будущим творческим актом. Доминирующая мотивация является тем фильтром, который обеспечивает отбор информации и активность восприятия. Не сила желания, а способность накапливать и суммировать мотивы, побуждающие к активизации музыкально-творческой деятельности претворяют ее в доминирующую. Б.Сергеев в своем исследовании уместно замечает, что процесс обучения музыкальному искусству протекает значительно медленнее при отсутствии преград по сравнению с тем, когда возникают небольшие помехи в виде посторонних возбудителей, конкурирующих мотивов и т.д. Эмоциональное окрашивание задает общий контекст мотивации. Осознание стремления к музыкально-творческой деятельности возникает до ее начала, следовательно, у подростка остается временной интервал для того, чтобы, осознав свое стремление, совершить ее, задержать или отменить. Оценочная реакция – результат индивидуального опыта подростка. Дифференцированную реакцию в зависимости от характера «ошибок» или «правильности» результата музыкально-творческой деятельности подростка можно расценивать как результат приравнивания к эталону (творческой задумке). Благодаря этой особенности, которая появляется в подростковом возрасте, ребенок может совершать ошибки в одной творческой мысли, исправлять ее в другой и воплощать в действие.

Исходя из этого, можно сделать следующие выводы относительно мотивационного направления в формировании музыкально-творческого потенциала подростков. Мотивация будет отображать своеобразие интересов, предпочтений и увлечений подростка, его активность и смысловое наполнение музыкально-творческой деятельности, стремление ребенка к саморегуляции и самоконтролю, а также будет выступать источником внутренней энергии, которая способствует актуализации потенциалов, руководит внутренней активностью подростка, направляя ее в русло музыкально-творческой деятельности. От мотивационной составляющей во многом будет зависеть эффективность музыкально-творческой деятельности.

Другая важная сторона, подкрепляющая или тормозящая мотивационную сферу, связана с оценочной деятельностью подростка, и затрагивает проблему музыкально-эстетического вкуса. Вопросы формирования у детей эстетических и музыкальных идеалов, потребностей, ценностных ориентиров приобрели авторские интерпретации в работах В.Бутенка, Т.Завадской, Е.Квятковского, О.Рудницкой, Г.Падалки и др.. Ученые разделяют количественные (развитый и неразвитостый) и качественные (хороший или плохой) характеристики эстетического вкуса. С точки зрения линейного развития, музыкальный вкус можно улучшать до определенных границ, тогда он приобретает значения развитого, проявляя себя через глубинное постижение окружающего мира. Неразвитый музыкальный вкус в определенных чертах тоже может быть хорошим, неиспорченным, но не обладать той проникновенностью, которая потенциально в нем заложена. Относительно подростков, количественные оценки эстетического вкуса с течением жизни могут изменяться в ту или иную сторону. Качественные оценки вкуса зависят от способностей подростков, которые даны либо не даны им от природы. Врожденный вкус (хороший либо плохой) нельзя изменять с течением времени, его возможно только развивать до определенных границ или оставлять в зачаточном состоянии. Известный педагог В.Бутенко, исследуя процесс формирования эстетического отношения старшекласников, обращает внимание на то, что вкусовые предпочтения, эстетические взгляды, чувства, интересы, потребности, идеалы и суждения выражаются в переживаниях, реакциях и действиях людей [1]

О.Рудницкая в своей научной работе рассматривает своеобразие искусства, которое требует от человека как понимания содержания произведения, так и осознания

своих собственных переживаний и мыслей: «Это уникальная возможность лично пережить чужой опыт, сохраняя собственную автономность» [5;51]. Автор придает эстетической оценке значения «индикатора культуры художественного восприятия, который показывает воздействие искусства на человека, характер его эмоционально-эстетического реагирования, соответствие произведения личностным потребностям и интересам» [5;98].

Л. Выготский обращал внимание, что художественные произведения, которые воспринимает человек, не прямо «переносят» опыт эмоционального отношения, а стимулируют личностный акт художественного восприятия, а для этого нужны знания, интуитивные реакции и интимные размышления.

Следует обратить внимание на влияние подростковых группировок, которые часто задают тон в оценивании музыкально-творческой деятельности, широте музыкальных интересов. Часто неразвитый музыкальный вкус демонстрирует потребительское отношение к искусству, что может выявляться вегетативно через кашель, беспокойные движения, зевоту, а также через безразличие, отсутствие интереса, негативизм, иронию. С другой стороны, противостояние подобному выявлению может расширять и углублять музыкальные предпочтения подростков, которые, со временем и при должном развитии, совершенствуются. Нужно давать время подростку самому научиться осознавать и соотносить музыкальные произведения к сиюминутному модному веянию или вневременному шедевру.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить важность мотивационно-оценочной составляющей, для которой искусство в процессе формирования музыкально-творческого потенциала подростков открывает неограниченные просторы, обогащая духовные, эстетические ресурсы ребенка, а также может стать пространством самореализации.

#### **Библиография:**

1. БУТЕНКО В., 1992, *Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству*: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.01/ Научно-исследовательский институт педагогики Украины, К.
2. МУХИНА В., 1999, *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*: Учебник для студ. вузов, 4-е изд., стереотип, М.: Издательский центр «Академия».
3. ПЛЕХАНОВ Г., 1956, *Избранные философские произведения*, Т.1, М.
4. РОМЕНЕЦЬ В., 2004, *Психологія творчості*: Навч. Посібник, 3-те вид., К.: Либідь.
5. РУДНИЦЬКА О., 2005, *Педагогіка: загальна та мистецька*: Навчальний посібник, Тернопіль: Навчальна книга, Богдан.
6. ХЕКХАУЗЕН Х., 1986, *Мотивация и деятельность*, Т. 1. М.: Педагогика.

## **BOOK CLUB AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF INTEREST TO READING FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION КНИЖНЫЙ КЛУБ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Polina Lyubimova, Candidate for a master's degree  
Federal State budgetary educational institution of higher professional education  
Kostroma State University, Kostroma, Russia*

*Abstract. The article considers the problem of decreasing interest in reading among the representatives of the younger generation and describes the experimental experience of its solution.*

*Key words: reading, interest in reading, book club.*

На сегодняшний день снижение интереса к чтению – общемировая тенденция. Согласно последним исследованиям ВЦИОМа (Всероссийского центра исследования общественного мнения), более 35% населения России практически не читают книг.

Интерес и потребность в чтении должны формироваться с детства, но они не могут возникнуть сами по себе. Педагоги способны повлиять на ситуацию, показав детям, что чтение – не только полезное, но и приятное занятие. Для этого педагогам необходимо на собственном примере демонстрировать заинтересованность в чтении книг. Однако, представители молодого поколения (от 18 до 24 лет), в том числе и будущие педагоги, имеют низкий интерес к чтению.

Для разрешения сложившейся ситуации, мы решили провести исследование, основанное на использовании адаптированного передового педагогического опыта.

Исследование проводилось на базе Института Педагогики и Психологии Костромского государственного университета.

В нашем исследовании участвовали две группы – экспериментальная и контрольная, участниками которых явились студенты магистратуры очной и заочной форм обучения.

Согласно первичной диагностике, проводившейся при помощи разработанной нами методики, уровень читательской активности обеих групп незначительно отличался и находился на достаточно низком уровне. Уровень читательской активности определялся нами как среднее значение количества книг, прочитанных участниками групп за 3 месяца. Получившиеся показатели – «2» у экспериментальной группы и «2,125» у контрольной группы.

Полученные результаты диагностики доказали необходимость проведения работы по повышению интереса студентов к чтению. Нами была разработана программа работы, включающая в себя комплекс различных мероприятий. Ключевым мероприятием явилось создание и функционирование студенческого книжного клуба. Мы изучили опыт различных высших учебных заведений Канады, США, Великобритании и других стран и обратили внимание на распространенность книжных клубов и эффективность их работы.

Под книжным клубом мы понимаем группу людей, регулярно встречающихся для обсуждения прочитанной книги. Ключевые характеристики книжного клуба, которые мы использовали в своем исследовании – добровольность, равенство участников и хорошо проведенное время.

Первая встреча книжного клуба состоялась в ноябре 2017 года. На этой встрече были определены правила работы клуба, такие как порядок выбора книг, частота и регламент проведения встреч, открытость/закрытость клуба (возможность присутствия не участников на встречах), предпочитаемые участниками литературные жанры и возможность проведения дополнительных мероприятий, связанных с тематикой клуба.

Сформулированные участниками клуба правила включают следующие:

1. встречи проходят в свободное от учебы и работы время вне университета;
2. книги выбираются на каждой встрече из предложенных участниками вариантов; выбор происходит при помощи жеребьевки или специальной программы;
3. на встречи допускаются только участники группы.

Встречи книжного клуба происходят каждые две недели. На встречах у каждого участника есть возможность представить и обсудить те эпизоды произведения, которые вызвали у него затруднение или особый интерес. Предложенные участниками и кураторами книги представляют интерес не только как часть работы книжного клуба, но и как основа для профессионального становления специалистов, так как многие из них рассматривают затрагивают психолого-педагогические проблемы или носят выраженный социальный подтекст. Так, прочитанная в 2017 году книга Селесты Инг «Всё, чего я не сказала» затрагивает проблемы межличностных отношений, родительских ожиданий и их влияния на ход жизни человека. Предложенный на рас-

смотрение в 2018 году роман Гиллиан Флинн «Острые предметы» позволил обратить особое внимание на проблемы различных видов насилия (физического, психологического и др.) внутри семьи и за ее пределами. За время работы участники прочитали и обсудили девять произведений и не собираются на этом останавливаться.

Повторная диагностика показала, что с точки зрения повышения читательской активности книжный клуб оказался эффективным – показатель в экспериментальной группе повысился с «2» до «5,25», в то время как в контрольной группе остался на прежнем уровне (отмечены незначительные изменения с «2,125» до «2,25»). Согласно опросу, 100% участников хотят продолжать посещать книжный клуб и оценивают свою активность на встречах как «высокую».

Книжный клуб повлиял на студентов не только в развитии интереса к чтению – согласно отзывам участников, участие в клубе помогло им отточить умение высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения и приводить аргументированные доводы. Также мы можем отметить дополнительный эффект в виде сплочения группы и развития коммуникативных качеств.

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты показывают, что книжные клубы несут в себе огромный потенциал и их использование эффективно для развития интереса к чтению у студентов. Мы считаем, что развитие в книжном клубе навыки, умения, а также положительные впечатления позволят будущим специалистам в профессиональной деятельности эффективно прививать подрастающему поколению интерес к книгам и чтению.

#### **Библиография:**

1. Исследование ВЦИОМ: Тенденции чтения в России в 2014 году. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — URL: <http://gtmarket.ru> (10.04.2018)

## **IMPROVEMENT OF AESTHETIC COMMUNICATION WITH NATURE IN RURAL SCHOOL ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ В СЕЛЬСКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Tatiana Kotilevskaia, PHD, Associate Professor,  
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova*

***Abstract.** The article studies the question of enhancing aesthetic interaction with nature in a rural primary school. The author has elaborated the curriculum of pupils' aesthetic-educational activity and indicated the main ways of its implementation. The work describes in detail the technology of children's aesthetic upbringing during nature-study walks and extracurricular classes. The article also demonstrates their significance for the development of aesthetic consciousness.*

***Key words:** aesthetic upbringing, nature, rural primary school, nature-study walks, creative tasks, aesthetic classes.*

В современной сельской школе наблюдается возросший интерес к проблемам эстетического развития как важнейшему средству формирования активно-позитивного отношения к такой базовой ценности общества как **Природа**. Известные педагоги-ученые (Б. Т. Лихачев [4], Н. И. Киященко [3; 8], Л. П. Печко [5] и др.) доказали, что формировать эстетическую культуру ребенка особенно важно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте: дети живут глубоко эмоциональной жизнью, чувствуют красоту и яркость природы, испытывают радость общения с природой, открывают для себя мир в разнообразных красках, формах, звуках, движениях, гармонии и единстве, т. е. осваивают эстетические закономерности окружающего мира. Именно поэтому в процессе данного возрастного периода необходи-

мо формировать эстетическое отношение к природе, развивать эстетический вкус и эмоциональную отзывчивость на природные явления, оказывать поддержку в освоении эстетического природного окружения.

Вопросы эстетического восприятия природы исследовали Г. З. Апресян [1], И. Ф. Смольянинов [6], Л. П. Печко [5] и др., которые, опираясь на теоретические положения эстетики, сделали важный педагогический вывод о значении активного общения детей с природой для развития эстетической личностной культуры на основе позитивного взаимодействия человека и природы. Так, Г. В. Апресян [1] считает, что тесное личностное эстетическое общение с природой должно становиться нормой при условии правильного воспитательного воздействия на личность ребенка: надо учить детей видеть эстетические свойства объектов природного мира. Такой подход позволит совершенствовать эстетико-воспитательный процесс общения с природой, пути ее чувственного постижения, развивать эстетические суждения, в которых отражается оценка и эмоциональная реакция на природный объект.

Несомненный интерес представляет для нас исследование И. Ф. Смольянинова [6], в котором показаны взаимосвязи природы и педагогических процессов с целью развития у учащихся эстетического восприятия растительного и животного мира, развития умения выделять эстетические качества природы. Как считает автор, в основе объективно прекрасного лежит органическая природная целесообразность многообразных форм симметрии. Это оказывает влияние на гармоническую способность ребенка, развитие эстетической зоркости, способности понимать цвет, рисунок, пластические свойства материалов, ценить совершенство природных явлений, наслаждаться их красотой и ориентироваться в природном мире.

Изучение и анализ педагогического опыта эстетического воспитания в сельской начальной школе средствами природы доказывает, что в практике накоплен позитивный опыт, заслуживающий внимания.

Известный педагог В. А. Сухомлинский [7] реализовал на практике в Павлышской школе систему эстетического воспитания, ядром которой являлась формула «Природа – Музыка – Воображение – Фантазия – Сказки – Творчество». Особое место в эстетическом развитии учащихся занимала окружающая природа (сад, поле, луг и т. д.), ценность и красота которой оказывала влияние на эмоциональную сферу ребенка. В основе организации системы эстетического воспитания В. А. Сухомлинского лежало постоянное взаимодействие с эстетическими явлениями в природе, постижение красоты окружающей природы и становление эстетического сознания.

Положительный педагогический опыт описан в работе Т. В. Земцовой и Е. П. Мироновой [2], в которой отражены вопросы эстетического воспитания учеников сельской начальной школы в процессе прогулок-экскурсий на берегах Днестра. Авторы делают ценный вывод об огромном влиянии природной среды на развитие у детей способности эстетически воспринимать природу: умения видеть природные формы и их эстетическое совершенство, оценивать гармонию цвета, формы и объема. Анализ данного опыта позволил выделить следующее положение: совершенствование организованного эстетико-воспитательного процесса в сельской школе тесно связано с активным общением детей с природой, чувственным постижением ими природного окружения и пониманием красоты действительности.

На основе изучения научных исследований и педагогического опыта мы установили, что эстетическое видение природы учащимися сельской местности должно быть осознано, осмысленно и пережито ими, направляется педагогами, причем особое внимание следует уделять развитию эстетического вкуса – регулирующей сердцевины развитого эстетического сознания. Следует отметить, что проблема

эстетического развития школьников средствами природы не нашла должного отражения как в теоретических работах, так и в практической деятельности сельских школ. В связи с актуальностью проблемы целью нашей работы явилась разработка основных направлений эстетико-воспитательной деятельности в процессе общения с природой и реализация их на практике в начальной школе с. Братушень Единецкого района Республики Молдова в 2015-2018 учебных годах.

Мы разработали и реализовали на практике программу эстетико-воспитательной деятельности младших школьников в процессе общения с природой в условиях сельской местности:

- целенаправленное формирование эстетического восприятия, что требует способности тонкого различения формы, цвета, объема, оценки композиции, симметрии в окружающей природе;
- развитие эстетических чувств в процессе общения с природой, которые связаны с эстетическими переживаниями: радостью, восторгом, грустью, печалью и т. д.;
- совершенствование эстетического вкуса – тонкого и сложного умения увидеть, почувствовать, понять подлинно прекрасное или безобразное, трагическое или комическое в окружающей природе и верно это оценить;
- формирование эстетических суждений об объектах природы – доказательной оценки эстетических явлений в природе, которая является субъективным высказыванием учащегося;
- активное включение учащихся в эстетическую деятельность с объектами природы (составление рассказов-этюдов о природе, изготовление деревянной мозаики, создание флористических композиций и т. д.).

В процессе организации эстетической деятельности учащихся мы опирались на **Природу**, потому что мы живем и развиваемся по ее объективным законам.

Наш педагогический опыт убеждает, что совершенствование эстетического общения с природой учащихся сельской начальной школы должно идти по пути: 1) непосредственного общения с природой в процессе прогулок, экскурсий, походов; 2) общения с природным материалом посредством практического действия (составление флористических композиций, изготовление игрушек из природного материала и предметов декоративно-прикладного искусства и т. д.).

Опишем педагогическую технологию первого пути эстетического общения учащихся с природой в процессе проведения прогулок. Так, на прогулке в лес на тему «Золотая осень», целью которой являлось развитие умения увидеть цветовую гамму осенних листьев и красоту пластических движений листьев на ветру, мы использовали игровое упражнение «Ассоциации». Каждый ребенок находил свой лист и сравнивал его с другими природными явлениями. Ответы детей были следующие: «лист дуба – это коричневый великан с шапкой желудей»; «лист клена – это золотистые краски или лучики солнечного света»; «лист каштана – это большой хвост коричнево-желтого петуха». В кружении осенних листьев дети увидели золотой водопад, разноцветный дождь, стаи птиц, улетающих в теплые края и т. д.

В процессе этой прогулки учащиеся наслаждались осенней палитрой красок (желто-золотистой, красноватой, коричневатой, зеленовато-желтой и др.) и многообразием гармоничных форм листьев (яйцевидных, линейно-заостренных, яйцевидно-ромбических, округлых, широкоовальных, пальчатосложных и т. д.).

Прогулка на тему «Осенний дуб» была направлена на формирование художественного образа старого дуба на основе его непосредственного восприятия. Учащимся предложили следующее творческое задание: «Рассмотрите внимательно старый дуб и опишите его жизненный путь». Приведем примеры рассуждений учащихся, создавших яркий образ дуба. Например, Аня К.: «Я подошла к дубу и вдруг

услышала голос: «...Знаешь, а я не всегда был таким огромным и старым. 150 лет назад я был маленьким желудем, который рос на зеленой веточке с братьями. Нам было весело узнавать мир: знакомиться с белочками, разговаривать с дождиком, смотреть на солнышко... И вот осенью, созрев, я стал коричневым, блестящим и упал на землю, а сильный ветер подхватил меня и унес далеко от дома и братьев. Я очутился здесь на краю села. Прошла зима и я пророс маленьким росточком. Шли годы. Летом в моей тени отдыхали путники, которым я дарил прохладу и свежесть. На моих раскидистых ветвях вили гнезда птички и я защищал их от хищников своей листвой». Так поведал о своей жизни старый дуб».

Рассказ Игоря Ч.: «Подошел я к старому одинокому дубу, на коре которого много глубоких черных трещин. Прикоснувшись, я услышал шепот: «А ведь раньше я был молодым и стройным, кора была нежно-коричневой, а веточки тонкими. Однажды страшная буря поломала меня. Больно мне было, слезы текли по моим глубоким ранам, но пришел дед с бородой, перевязал раны, выходил меня и я вырос, окреп. Я не боюсь теперь ураганов и бурь! Я могу защитить людей от жары, дать пищу – желуды – животным. Я – царь всех деревьев, я – могуч, я никого не боюсь и буду жить еще много-много лет»».

Учащиеся воссоздали художественный образ дуба, почувствовали его эмоциональное состояние. Каждая подгруппа сочинила оду дубу, т. е. торжественное стихотворение, прославляющее наш старый добрый дуб, опираясь на чувственное восприятие его эстетических свойств.

I подгруппа написала такую «Оду дубу»:

«О великий и могучий дуб!  
Царь всех деревьев!  
Ты кормилец лесных жителей, мудрый и красивый!  
Ты повидал на своем веку добро и зло!  
Пролетают века, но ты становишься прекрасней и мудрее!»

II подгруппа написала следующую «Оду дубу»:

«О дуб, ты самый сильный и красивый!  
Самый умный и мудрый!  
Мы любим твою прохладу в жаркий день!  
Мы любим слушать нежный шелест твоей листвы!  
Мы любим играть и мечтать рядом с тобой».

Прогулка к одинокому дубу позволила закрепить знания учащихся о дубе, главном дереве наших Кодр, развить детскую фантазию и воображение. Творческие задания активизировали познавательную деятельность учащихся и позволили увидеть эстетическое совершенство дуба, создать его художественный образ.

Природоведческая прогулка на тему «Цвет и музыка снега» (январь месяц) развивала художественное творчество учащихся (на материале непосредственного наблюдения за снежным покровом).

На лесной поляне мы провели наблюдения за снежным покровом в разных условиях (на солнечном свете и в тени).

– Ребята, мы с вами на зимней лесной поляне, покрытой снегом. Как вы думаете, какого цвета снег? (Белый).

– Ребята, чтобы ответить на этот сложный вопрос, вы должны выполнить задание: 1-я подгруппа понаблюдает за снежным покровом на открытом, освещенном солнцем пространстве, а 2-я – за снежным покровом в тени деревьев и кустарников.

Выводы наблюдений детей 1-й подгруппы: «Снежный покров бело-голубого цвета и сверкает, искрится на солнце».



– Ребята, давайте прищурим глазки и еще раз посмотрим на снег. Как вы опишите снег?

Учащиеся предложили такое описание: «Снег блестит, переливается, искрится»; «Снег кажется немного голубым и на нем играют серебристые искорки».

– Действительно, снег переливается, искрится всеми цветами радуги. Снежинки состоят из маленьких ледяных иголочек-кристалликов. Солнечный свет, попадая на кристаллы, отражается, как если бы отражался от зеркала или стеклышка. А теперь выясним, каким нам кажется снег в тени деревьев и кустарников?

II-я группа ответила так: «На снег ложатся серо-голубые тени деревьев и он кажется фиолетовым»; «Снег в тени деревьев синеватый, не блестит и не искрится»; «Снежный покров в тени деревьев кажется серо-голубым и печальным».

– Да, ребята, снег может быть сплавом разных оттенков синевы: от бледно-голубого до темно-синего. Ослепительно-яркая синева снега на солнце переливается на всей поверхности, а частички света отражаются от ледяных кристалликов всеми цветами радуги.

– Ребята, представьте себе, что начался снегопад. Каким вы себе его представляете? Приведем примеры образа снегопада, созданного учащимися: «Мне кажется, что снегопад – это летящие маленькие белые шарики. Один большой шарик – композитор, а маленькие – это инструменты оркестра: дудочки, скрипки, барабаны, пианино. Они играют и поют: «Снег кружится, летает и весело играет!»; «Скип-скрип! Скип-скрип! – это скрипит снег. Идешь по снегу, а он поет. Однажды я взяла снег и поднесла к уху и услышала песенку: «А снег идет и все вокруг кружится и поет!»; «Это было зимой. Я шел по полю и вдруг услышал тихую музыку: «Снег кружится, летает, летает...». Снег летал над нашим селом и радовал нас своей нежной музыкой и красивыми белыми снежинками».

Это задание активизировало творческо-эстетические возможности учащихся: каждый ученик создал художественный образ снега, опираясь на его эстетическое восприятие в естественных условиях. В процессе проведения прогулки у учащихся, с одной стороны, были разрушены сложившиеся стереотипы о цвете снега, а с другой – они создали свой образ снегопада, опираясь на воображение и фантазию. Это оказало влияние на эстетическое видение снега: глубину, широту и устойчивость художественного образа снега и снегопада.

Природоведческая прогулка на тему «Весенние натюрморты» формировала умения учащихся видеть живописные мартовские пейзажи, описывать эмоционально состояние первоцветов и выделять их эстетические качества.

– Ребята, мы с вами находимся в мартовском весеннем лесочке. Какое у вас настроение? (Солнышко пригревает, природа оживает, появляются первые цветы).

– Да, ребята, мы чувствуем свежий весенний воздух и ласковое тепло солнца. Мы видим картины великой художницы – Природы! Весной, чуть пригреет солнышко, готов весенний пейзаж: в низинах снег пробивает желтое копыце подснежника, а рядом торчат красивые ростки лесных первоцветов. Походите по этой поляне и вы найдете интересные мартовские пейзажи.

Так, учащиеся подошли к пригорочку, где появились первые желтые весенние цветочки.

– Ребята, внимательно посмотрите на мартовскую картинку и опишите ее.

Аня К.: «Я вижу яркие желтые цветки на светлых стебельках. Они появляются вместе с подснежниками. Сначала расцветают веселые солнечно-желтые цветочки, а потом вырастают округлые листочки. Это весеннее растение называется мать-и-мачеха».

– Как бы вы назвали этот весенний мартовский пейзаж?

Ответы учеников: «Золотисто-солнечная картинка», «Солнечно-весенние цветочки», «Солнышки на поляне», «Весеннее очарование».

– Придумайте загадки об этом бесстрашном весеннем цветочке, который раскрывает свои душистые цветы как только тает ледяной домик под солнечными теплыми лучиками.

Учащиеся составили следующие загадки: «Смотрят желтые глазочки – это первые цветочки» (Олег З.); «Листик цветочка с одной стороны теплый, а с другой – холодный» (Катя Б.).

– Что бы вы сделали, чтобы эти цветы цвели не только весной, но и круглый год?

Оля З.: «Я бы сделала так, чтобы на этом месте всегда было холодно, а цветы поливала бы волшебной водой, которая помогает цвести желтым цветочкам круглый год».

– Ребята, попытайтесь представить себя на месте мать-и-мачехи и передать ее, чувства и весеннее настроение.

Алла Р.: «Я – желтый весенний цветочек, мне весело и радостно, что я пробился сквозь снег. Смотрю на ласковое солнышко и думаю, что мы похожи: мы желтые, круглые и ласковые. Я – маленькое доброе солнышко на земле».

Таня С.: «Я – смелый цветочек и не боюсь морозов. Я особенный! Ведь сначала расцветает мой солнечный желтый цветочек, а потом появляются зеленые листики. Я самый важный цветок весны! Солнечные цветочки рассыпаны по всей земле и они радуют людей и согревают душу».

В процессе проведения весенней прогулки дети почувствовали красоту мартовских пейзажей, которые оказали положительное воздействие на их эмоциональную сферу; они проявили высокий уровень творческой активности, предлагая оригинальные пути решения заданий, нестандартные подходы к их реализации на основе эстетического осмысления качеств первоцвета – мать-и-мачехи.

Природоведческая прогулка на лесную поляну «Искусство составления букетов» (май месяц) преследовала цель научить детей составлять цветочные композиции, объяснять их смысл, видеть эстетические свойства букетов, гармонию цвета, формы, симметрии.

– Ребята, мы находимся на лесной поляне, где растут цветы и травы. Самое нежное и прекрасное на земле – это цветы. У каждого даже самого скромного цветка есть свой очаровательный наряд. Природа не поскупилась, раскрасив цветы и травы, щедро создав гармонию цвета и света. Букеты составляют из разного природного материала. В Японии букеты называют икебанами. Это целое искусство – составлять икебаны. Даже устраиваются конкурсы на лучшую цветочную композицию. Природа создала неповторимую гармонию цвета, многообразные формы симметрии, необычные линии и пропорции.

– А сейчас давайте устроим конкурс на лучший букет. При создании букета вы можете использовать все материалы: цветы, коряги, веточки, траву, даже пух. Составив флористические композиции, вы представите их и придумаете названия, а в конце определите победителя нашего конкурса «Фантазия».

Дети составляли букеты, используя разный природный материал. Приведем примеры рассказов учащихся: *Оля З.*: «Мой букет называется «Свадьба». Белые цветочки посередине – это жених и невеста. А вокруг них – зеленая трава, веточки, листочки – это гости. Они пришли на веселый праздник»; *Марина М.*: «У меня букет «Времена года». Вот коряга. Она черная и некрасивая – это зима, зимой все живое спит. А эта веточка – весна, на ней молодые зеленые листочки; эти красные цветы и зеленая трава – лето, а сухие желтые листья – осень»; *Алла М.*: «Мой букет называется «Правда». Эта коряга обозначает неправду, она черная и некрасивая. А

веточки с листьями и белыми цветами – это правда»; *Саши В.*: «Мой букет называется «Мир на планете». Он состоит из белых цветов – цветов мира, расположенных по кругу, напоминающему земной шар».

Флористическая композиция «Времена года» была признана лучшим букетом, потому что отражала красоту и яркость всех времен года. Действительно, в этой композиции все времена года контрастировали друг с другом, создавая целостность видения мира природы и бесконечность течения времени на планете Земля.

В процессе проведения прогулки учащиеся составляли цветочные композиции, давали им названия и объясняли смысл как настоящие флористы. Они учились видеть гармонию цвета, формы и объема, опирались на эстетическое восприятие, выполняя флористическую композицию, которая передавала эмоциональное состояние детей. Особое внимание учащиеся уделяли цветовому сочетанию (холодные и теплые тона), подбору природного материала по форме, качеству, пространственному расположению. Это задание отражало индивидуально-эстетические предпочтения детей и продемонстрировало высокий уровень развития эстетического вкуса, оригинального подхода к оформлению букета.

Мы подробно рассмотрели один из основных путей эстетического общения с природой – прогулочную деятельность с активным использованием творческих заданий, которые позволили развивать художественные способности учащихся: умение различать цветовую гамму, природные формы, многообразную симметрию в окружающей природе, умение чувствовать прекрасное и отражать это в творческих мини-рассказах и флористических композициях.

Второй путь совершенствования эстетического общения с природой связан с практическими действиями учащихся с естественным природным материалом. На внеклассных эстетических занятиях «Палитра древесины» изучались свойства различных пород древесины, развивались умения и навыки обработки древесины и изготовления из нее простейших изделий.

Мы объясняли детям, чтобы стать настоящими мастерами, надо уметь определять древесину по цвету и рисунку, знать ее эстетические качества. Приведем пример проведения занятия на тему «Деревянная мозайка», на котором формировалось умение определять древесину разных пород деревьев и создавать деревянную мозайку.

– Ребята, посмотрите, у вас на столах лежат дощечки из разных пород деревьев. Давайте поиграем в игру «Узнай по цвету». Правило игры: «Я буду называть цвет древесины, а вы будете находить дощечку, сделанную из породы данного дерева и объяснять свой выбор».

- **Желтовато-коричневый цвет** и резкие черточки сердцевинны лучей. (Это **дуб**. Он твердый и тяжелый).
- **Желто-бурый цвет**, сердцевинные лучи заметны. (Это **акация**. Она твердая и тяжелая).
- **Белый цвет древесины**. (Это **береза**. Древесина твердая, но эластичная).
- **Коричневато-красный**, а иногда **зеленоватый цвет** древесины. (Это **рябина**. Древесина тяжелая и плотная).
- **Голубоватый цвет древесины**. (Это **осина**. Она мягкая и быстро возгорается).
- **Зеленоватый цвет древесины**. (Это **клен**. Древесина у него твердая).
- **Желтый цвет древесины**. (Это **ясень**. Древесина твердая и упругая).
- **Розово-коричневый цвет** древесины, сердцевинные лучи заметны. (Это **яблоня**. Древесина твердая).
- **Фиолетовый цвет древесины**, а сердцевинные лучи не видны. (Это **сирень**. Древесина твердая).

В процессе проведения игры ученики не только определяли название древесины дерева по цвету, но и обращали внимание на сердцевинные лучи древесины, степень ее твердости.

Практическая работа: составить деревянную мозаику в форме цветка ромашки.

– Краски древесины – это и есть наша «палитра». Разноцветными дощечками можно «рисовать узоры». Давайте вместе изобразим цветок ромашки. Чем нарисует его живописец?

– Живописец нарисует цветок масляными красками.

– Ребята, мы – «столяры». Поэтому изобразим ромашку с помощью древесины разных пород деревьев. Лепестки у ромашки какого цвета? Белого. Возьмем тонкую белую дощечку **березы** и выпилим 6 лепестков. Серединка цветка – желтая; мы вырежем кружок из **желтого ясеня**, а зеленый стебелек – из древесины **зеленоватого клена**. Затем части цветка наклеим на дверцу шкафа. Мы создали деревянную мозаику – рисунок, составленный из разноцветных кусочков древесины. В процессе работы ученики опирались на знание цвета древесины и текстуры пород березы, ясеня, клена, степени их твердости.

При изготовлении деревянной мозаики (цветка ромашки) мы раскрывали эстетические возможности декоративно-прикладного творчества: у детей формировался художественный вкус и умение подбирать цветовую гамму из древесины с учетом ее фактуры, развивались навыки выпиливания элементов цветка.

На следующих занятиях учащиеся изучали эстетические свойства собранного природного материала (соломки, ракушек, шишек, рогоза, древесных грибов и т. д.), а затем изготавливали игрушки из этого материала, проявляя художественный вкус, умение анализировать форму природного объекта, видеть размер, окраску и фактуру материала.

В опытно-педагогической работе мы описали пути совершенствования эстетического общения младших школьников с природой: а) в процессе прогулочной деятельности в разные времена года; б) в процессе практических действий творческого характера с природным материалом (создание флористических композиций, изготовление деревянной мозаики и т. д.).

Таким образом, на основе анализа литературы по эстетическому развитию младших школьников и внедрения в практику работы сельской школы нашей программы эстетического общения с природой мы пришли к выводу, что:

- теория и практика эстетического воспитания, видя в природе источник красоты, исходит из того, что эстетические проявления природы являются эффективным средством формирования эстетического сознания (вкуса, чувств, интересов и потребностей);
- систематическая и целенаправленная педагогическая работа с опорой на основные пути эстетического общения учащихся с природой (прогулки, экскурсии, игры, художественно-практическая деятельность) помогает отражать собственное эстетическое видение мира природы, опираясь на образный «язык» искусства (холодные и теплые тона, гармонию, ритм, соразмерность, форму и композицию);
- системное проведение природоведческих прогулок с применением разнообразных творческо-эстетических заданий оказывает положительное влияние на эмоционально-эстетическую сферу ребенка, осознание гармонического единства человека и природы, развитие эстетической зоркости и ощущения космической вечности и бесконечности круговорота времен года;
- практическая работа учащихся по созданию предметов декоративно-прикладного творчества с учетом фактуры природного материала, его особенностей во

всем гармоничном богатстве, помогает создавать художественный образ – подбирать, добавлять и изменять в природной форме то, чего не хватает для воплощения замысла и оформления изделия;

- регулярное эстетическое общение учащихся с миром природы тесно связано с освоением природного окружения, в процессе которого формируется субъективный художественный образ объекта или явления;
- в процессе внеурочной эстетической деятельности учащихся, организации общения с природой в естественных условиях (лес, луг и т. д.), учащиеся смогли увидеть цветовое многообразие природы и его сочетание, воспринимать формы, звуки, ароматы, единство и соразмерность окружающего мира, увидеть гармонию – основу красоты, постичь главные правила эстетики: жить в красоте; замечать красоту; поддерживать и создавать красивое.

#### **Библиография:**

1. АПРЕСЯН Г., 1981, *Эстетические отношения к природе в социалистическом обществе*, «Знание», Москва.
2. ЗЕМЦОВА Т., МИРОНОВА Е., 1991, *Эстетическое развитие младших школьников в процессе организации природоведческих экскурсий-прогулок в сельской школе*, В: Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Москва.
3. КИЯЩЕНКО Н., 1998, *Современная концепция эстетического воспитания. Теория и практика*, ИФРАН, Москва.
4. ЛИХАЧЕВ Б., 1985, *Теория эстетического воспитания школьников*, Москва: «Просвещение».
5. ПЕЧКО Л., 2008, *Выразительность эстетики природы и культура личности*, УлГТУ, Ульяновск.
6. СМОЛЪЯНИНОВ И., 1984, *Природа в системе эстетического воспитания*. Кн. для учителя, Москва: «Просвещение».
7. СУХОМЛИНСКИЙ В., 1969, *Павлышская средняя школа*, Москва: «Просвещение».
8. *Эстетическое сознание и процесс его формирования*. Под ред. Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзерова, 2010, Москва.

### **A DECADE OF ARTS AND ARTISTIC EDUCATION MAGAZINE ARTĂ ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ LA UN DECENIU DE APARIȚIE**

*Elena Țurcan, Librarian the Upper category,  
Scientific Library, Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The article is dedicated to a decade to Art and Artistic Education magazine, whose chief editor is Professor Ion Gagim. The objectives of the journal and scientific fields addressed in various articles by the authors are reiterated, the posting of the digital content on the university library site and the creation of the blog of the magazine, integration into The National and International Bibliometric Tool through databases, possible scientometric measurements of scientific value s and citation of works are presented.*

**Key words:** *Art and Artistic Education Magazine, USARB Scientific Library, Musical Documents Office, scientific publications, accredited magazine, National Bibliometric Tool.*

Biblioteca trebuie să „plaseze schimbarea lor sub semnul participării la dezvoltarea unor valențe umane superioare. Cetățeanul cultural sau cercetătorul focalizat trebuie să găsească în sistemul de servicii pentru utilizatori mediul propice de comunicare, cu toate sferile universului informațional, într-un mod firesc, interactiv. Serviciile pentru utilizatori nu rămân astfel exerciții administrative formale, ci se transformă într-un sistem complex de prelungiri și de adecvări care valorifică potențialul generativ al unei structuri sau al unei rețele infodocumentare”.[1]

Biblioteca universitară este apreciată astăzi ca o „bază de dezvoltare intelectuală, nivelul confortului de acces la informații al căreia este unul din indicatorii importanți ai succesului implementării noilor tehnologii educaționale universitare. Biblioteca Științifică prezintă un nod important al comunicării științifice și culturale în viața Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. Activitatea de cercetare a bibliotecarilor este orientată spre îmbunătățirea serviciilor infodocumentare, consolidarea bazei” [2], a colecțiilor de resurse informaționale culturale, spirituale, educative. Colecțiile și serviciile Oficiului Documente muzicale contribuie la îmbunătățirea și diversificarea activităților de cercetare specifice domeniului educației artistice, asigurând totodată promovarea rezultatelor cercetărilor.

Integrarea revistei *Artă și educație artistică: revistă de cultură, știință și practică educațională* în colecțiile BȘ (variante tradițională și electronică) a permis urmărirea rezultatelor obținute în domeniul științelor educației artistice în RM, realizând în același timp un studiu comparativ cu situația existentă în afara țării.

Revista este o publicație științifico-practică bianuală, editată de Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și co-fondatorul Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău. Revista servește în calitate de platformă pentru discuții științifice lansate de cercetătorii experimentați din RM, dar și o posibilitate de testare a capacităților tinerilor cercetători – doctoranzi, masteranzi atât din cadrul academic din Bălți cât și din alte centre universitare din țară și de peste hotare. *Artă și educație artistică* este o revistă internațională, editată în scopul satisfacerii nevoii actuale de diseminare a noilor informații, idei și metode, resimțită atât de practicienii cât și de cercetători. Ea își propune să facă loc contribuțiilor de gen nu doar ale savanților recunoscuți, ci și, în mod special, ale tinerilor cercetători, oferindu-le accesul la știința națională și internațională din domeniu.

Revista este menită să încurajeze interesul pentru toate ramurile educației artistice, cu accent pe aspectele teoretice și asupra vastelor probleme ce izvorăsc din relaționarea acestora cu alte discipline. Ea pune la dispoziția practicienilor, specialiștilor, profesorilor și studenților analize ale unor subiecte de vârf, oferă un forum pentru discuții asupra problemelor ce comportă anumite semne de întrebare. Revista publică lucrări originale de cercetare, articole, recenzii de cărți, informații despre lansările de carte, studii de caz, materiale științifice în domeniul artei, filozofiei și psihologiei, pedagogiei, contribuții metodologice, fiind acceptate studiile comparative.

Revista *Artă și educație artistică* face bilanțul unui drum al existenței sale de un deceniu. Publicația bălțeană are admiratori, prieteni, colegi, colaboratori și susținători.

Argumentarea apariției revistei apare în articolul de fond al revistei „Crezul nostru”: „În spațiul basarabean nu există o revistă științifică nici în artă, nici în educație artistică. Grupul de persoane, care s-a angajat să contribuie la editare are o viziune proprie asupra a ceea ce se numește educație și, respectiv, educație prin artă. Viziune formată nu doar din lectura cărților, dar și din experiența proprie. Fiecare din noi, fie că este de formație artistică sau nu, și-a construit o anumită relație cu arta – relație de ordin interior, nu „de serviciu”, relație manifestată printr-o atitudine aparte față de acest fenomen neordinar al vieții umane. „Ascultând muzică descoperă-ți capul, căci stai la o masă cu zeii”, zice Grigore Vieru”. [3]

Revista a fost fondată în anul 2006, apare de două ori pe an, este acreditată în conformitate cu Standardele Naționale prestabilite pentru revistele științifice. Conform deciziei Comisiei Superioare de Atestare a CNAA, *Artă și educație artistică* este inclusă în „Lista revistelor recomandate pentru a fi recunoscute în calitate de publicații științifice de profil”, Categoria C. Un alt indicator relevant pentru evaluarea publicațiilor periodice este indexul ISSN, care identifică revista respectivă în fluxul informațional mondial – Codul Internațional al Publicațiilor în Serie. Revista *Artă și educație artistică* este trecută în Registrul Național ISSN 1857-0445 de Camera Națională a Cărții. Toate materialele prezentate spre

publicare în revistă sunt pasibile recenzării. Tirajul revistei este de 150 exemplare, majoritatea articolelor sunt în limba română, dar se admit spre publicare și lucrări în limbile rusă, engleză, franceză.

„La 11 mai 2017, în Sala Mare a Bibliotecii Naționale din Chișinău a avut loc lansarea revistei *Artă și educație artistică*. Au sacrificat din timpul lor circa 60 de persoane, care au participat la acest „important eveniment cultural”, după cum au calificat „apariția unui nou copil” mulți din cei prezenți. Instituțiile care au luat parte, prin reprezentanții săi, au fost: Academia de Științe a Moldovei, Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare, Ministerul Educației și Tineretului, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Institutul de Științe ale Educației, Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor, Uniunea Teatrală, Uniunea Scriitorilor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Biblioteca Națională, Revista „Didactica Pro”, Revista „Univers Pedagogic”, Colegiul de Muzică „Ștefan Neaga”, Corul de copii „Vocile Primăverii”, profesori, savanți, oameni de artă... Lansarea a luat forma unei discuții pe marginea temei enunțate la începutul acțiunii cu titlu de ipoteză: „Societatea moldovenească de astăzi nu are nevoie de artă”, care trebuia „confirmată” sau „infirmată” de către vorbitori. În cele 15 luări de cuvânt vorbitorii au demonstrat prin multiple și diverse argumente contrariul ipotezei, și anume: „Fără artă dispăre orice națiune, dispăre Omul, dispăre omenirea”[4].

Revista a fost prezentată de redactorul-șef Ion Gagim, prorector al USARB. La lansare au participat: Ghenadie Ciobanu, președintele Uniunii Compozitorilor din Moldova; Tudor Stăvilă, critic de artă; Vlad Pâslaru, doctor în pedagogie; Aurelian Dănilă, președintele Uniunii Teatrale din Moldova; Victoria Melnic, rectorul Academiei de Arte din Moldova; Valentin Budilevski, dirijor; Valentina Topalo, șef Centru Manifestări Culturale, BȘ USARB.

Principalul obiectiv al revistei este prezentarea celor mai recente realizări științifice și practice ale cadrelor didactice din mediul academic, participarea la schimbul de idei în domeniile propuse de rubricile revistei: Arta (estetică, muzicologie, teorie/critică literară, teatrologie); Filozofia și Psihologia artei / diverselor arte; Pedagogia artei / diverselor arte; Educația artistică (educație muzicală, educație artistico-plastică, educație literar-artistică, educație coregrafică, educație teatrală); Materiale metodologice în domeniile Educației artistice; Materiale de ordin practic (experiența profesorilor școlari) în domeniile Educației artistice; Creații artistice pentru copii (cântece, piese muzicale, poezii, micropovestiri, tablouri, micropiese de teatru, scenarii pentru activități școlare educaționale etc.).

Pe parcurs publicația și-a schimbat nu o dată modul de ilustrare. De la o copertă mai sărbătorească cu timpul a trecut la una academică. Este foarte valoros logoul, care, de asemenea, a cunoscut câteva versiuni. Logoul este un element grafic folosit pentru identificarea revistei și este compus dintr-o imagine ce exprimă arta într-o combinație de câteva elemente. Elaborarea logoului, conceptul, coperta, designul, viziunea grafică, redacția și tehnoredactarea îi aparțin lui Silvia Ciobanu, șef Centru Marketing. Activitate Editorială și directorului BȘ USARB, Elena Harconița.

Primul număr al acestei reviste cu dedicația redactorului „*Pentru Biblioteca Științifică a Universității acest „stup de albine” cu urări de a-și menține vie inspirația de care dau dovadă din belșug. 20.03.2006. Ion Gagim, redactor-șef*”, este păstrat cu multă grijă în colecțiile muzicale.

Contribuția BȘ USARB în editarea, inclusiv a formatului electronic al revistei, distribuirea în bibliotecile din RM și peste hotarele ei, integrarea în circuitul științific mondial este indiscutabilă: inițiatorul postării conținutului revistei pe sit-ul BȘ coordonarea și monitorizarea promovării – Elena Harconița, directorul BȘ; Silvia Ciobanu, bibliotecar principal, coperta, logoul, designul, viziunea grafică, tehnoredactarea, prelucrarea PDF pentru plasare on-line, crearea blogului (2017); Tatiana Prian, bibliotecar principal, elaborarea blogului și

postarea articolelor; Antonina Antonova, bibliotecar, implicații în design și tehnoredactare; Gherda Palii, bibliotecar, participare la elaborarea blogului și actualizarea lui, reamplasarea conținutului în pagină nouă; Elena Stratan, bibliotecar principal, monitorizarea informațiilor on-line, implicații în redactarea Politicii editoriale, Politicii de Acces Deschis; Mihaela Staver, bibliotecar principal, completarea Formularului de aplicare pentru înregistrarea în DOAJ, promovarea revistei în rețele sociale; Natalia Culicov, șef oficiu, bibliotecarii: Aliona Purici, Valentina Vacarciuc: prelucrarea informației, extragerea articolelor din numere, prelucrarea tehnică, atribuirea CZU, descrierea bibliografică, cuvinte-cheie, abstractul și arhivarea prin completarea meta-datelor: indexarea articolelor în Repozițoriul Instituțional – ORA USARB, <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/>; Lilia Ababii, bibliotecar, indexarea articolelor în baza de date internațională CEEOL, <https://www.ceeol.com/>, Elena Țurcan, bibliotecar, fișare analitică <http://primo.libuniv.md/>, achiziții recente, promovare prin expoziții tradiționale și on-line, reviste bibliografice, cercetări scientometrice.

Odată plasată pe sit-ul BȘ USARB din 2001, apoi în pagina nouă din 2017 este integrată în circuitul informațional mondial cu acces deschis <http://libruniv.usarb.md/index.php/ro/reviste-universitare>. Versiunea digitală permite vizualizarea conținutului fiecărui număr; numele autorilor structurate în ordine alfabetică cu conexiuni către toate articolele semnate, arhiva integrală a revistei.

Orice revistă, care se respectă, este obligată să ofere date complete despre componența colegiului de redacție pentru ca cercetătorii să poată avea încredere în calitatea publicației, fapt confirmat și de revista *Artă și educație artistică*. Membrii colegiului de redacție sunt prezentați atât pe pagina web cât și în varianta scriptică pe versoul foii de titlu. Colegiul de redacție (cu modificări parțiale pe parcursul anilor) dar cu un centru bine determinat: Redactor-șef – Ion Gagim, dr. hab., prof. univ., membru al Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, membru al Uniunii Scriitorilor, membru al Uniunii Muzicienilor; Carmen Cozma, dr. în filosofie, prof. univ. (Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași); Vlad Pâslaru, dr. hab. în pedagogie, prof. univ. (Institutul de Științe ale Educației, Chișinău); Eduard Abdullin, dr. hab. în pedagogie, prof. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat, Moscova); Ghenadie Ciobanu, compozitor (Președintele Uniunii Compozitorilor și Muzicologilor, Chișinău); Valeriu Cabac, dr. în științe fizico-matematice, conf. univ. (Universitatea de Stat Alecu Russo, Bălți); Iulian Filip, poet (Chișinău); Ion Negură, dr. în psihologie, conf. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău). Redactori literari: Lilia Trinca, dr. în filologie; viziune grafică/tehnoredactare: Silvia Ciobanu, șef Centru Marketing. Activitate Editorială, BȘ USARB.

Prezentăm în continuare colaboratorii care s-au aplecat asupra ultimelor numere ale revistei: Eugenia Maria Pașca, dr. în studiul artelor, conf. univ. (Universitatea de Arte George Enescu, Iași), Ludmila Masol, dr. hab. în pedagogie, prof. univ. (Institutul de Probleme ale Educației al Academiei Naționale de Științe Pedagogice a Ucrainei) Irina Avramkova, dr. în studiul artelor, prof. univ. (Universitatea Pedagogică de Stat Herzen, Sankt-Peterburg), Victoria Melnic, dr. în studiul artelor, conf. univ. (Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău) Svetlana Târțau, dr. în studiul artelor, conf. univ. (Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău), Elfrida Coroliov, dr. în studiul artelor (Academia de Științe a Moldovei), Maia Morel, dr. în științe ale educației, dr. în arte plastice, conf. univ., cercetător asociat (Universitatea din Montréal, Québec).

Prezența revistei în Repozițoriul Instituțional ORA USARB asigură o și mai mare vizibilitate și circulație internațională, deoarece RI este înregistrat în 3 registre internaționale: Registrul ROAR (Registry of Open Access Repositories, directoriul OpenDOAR și DURASpac. Fiecare articol corespunde nivelului științific înalt, posedă un caracter original și conține o noutate determinată. Formulele teoretice sunt confirmate prin metodică și practică. Lucrările



prezintă interes pentru un număr mare de cititori. ORA USARB permite accesul deschis și gratuit la conținuturile publicate, asigură respectarea drepturilor de autor, vizibilitatea sporită în spațiul Internet, oferă autorilor posibilități mai mari de a răspândi în toată lumea publicațiile lor, sporește impactul cercetărilor, conservarea și prezervarea publicațiilor științifice.

În data de 28 10 2016, în cadrul Săptămânii Internaționale a Accesului Deschis, echipa de lucru (S. Ciobanu – șef serviciu, E. Stratan – șef serviciu, M. Staver – bibliotecar principal, A. Antonova – bibliotecar, G. Paliu – bibliotecar) au completat și expediat formularul de înregistrare în DOAJ <https://doaj.org/> a revistei *Artă și Educație Artistică* <http://arta-educatie.blogspot.md/>.

La 19 01 2017 aceeași echipă completează și expediază modificările necesare pentru a indexa revista în DOAJ, iar la 20 02 2018 Mihaela Staver din nou completează Formularul de aplicare în DOAJ constituit din 54 de puncte.

Revista este înregistrată în CEEOL: „o baza de date internațională care oferă acces la publicații academice și culturale din domeniul socio-umanist din țările Europei Centrale și de Est. Peste 984 de editori au încredințat CEEOL reviste și cărți electronice de calitate. Revistele acoperă întreg spectrul social, politic și cultural și sunt publicate de prestigioase instituții academice și culturale. Din RM sunt indexate 17 titluri.

Din luna aprilie 2017 BŞ USARB a fost înregistrată în baza de date CEEOL cu statut de editor, fapt ce-i permite să indexeze în această bază revistele științifice publicate de USARB. La moment au fost indexate conținuturile a două publicații periodice: *Artă și Educație Artistică* și *Confluente Bibliologice*.” [5]

Valoarea revistei este evidențiată de solicitarea acestora de cadre didactice și cercetători din domeniu. Revista reprezintă modul de comunicare prin care cercetătorii din domeniul legate de educație artistică își fac cunoscute rezultatele muncii lor, adresându-se specialiștilor, dar și publicului larg, având ca scop popularizarea informațiilor și, în același timp, stimularea schimbului de idei.

#### **Bibliografie:**

1. STOICA I., 2012, *Cuvânt de-nămpinare*. In: DEDIU, Liviu-Iulian. *Managementul serviciilor pentru utilizatori în bibliotecile contemporane*, București: ANBPR, p. 11.
2. HĂBĂȘESCU A., DASCAL O., VACARCIUC V., Revista confluente bibliologice: un deceniu de apariție. In: *Confluente bibliologice: rev. de biblioteconomie și șt. inf.* 2015, Nr ¾, pp. 26-66. ISSN 1857-0232.
3. GAGIM I., *Crezul nostru*. In: *Artă și Educație Artistică*. 2006, Nr. 1, pp. 9-13. ISSN 1857-0445
4. GAGIM I., *Lansarea revistei „Artă și educație artistică”* [on line][Accesat 16 febr. 2018]. Disponibil: [http://www.bnrm.md/programe/manifestari/2006/manifestari\\_ami.php](http://www.bnrm.md/programe/manifestari/2006/manifestari_ami.php)
5. ABABII L. CEEOL *Central and Eastern European Online Library* [on line][Accesat 20 febr. 2018]. Disponibil: <https://www.cceol.com/>

## **GENRE AND STYLISTIC APPROACH AS AN INSTRUMENT OF A VOCAL TRAINING OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS ЖАНРОВО-СТИЛЕВОЙ ПОДХОД КАК ИНСТРУМЕНТ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*Xu Weiwei, PHD student of the  
Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** *The article shows the relevance and researches the feasibility of attracting genre and stylistic approach to vocal training of the future music teachers in the context of the polyfunctionality of their future professional activities. It examines the content and significance of using genre and stylistic approach of vocal training. The article substantiates a need for a special application technique for using genre and stylistic approach to vocal training of the future music teachers.*

**Key words:** *musical style, music genre, genre and stylistic approach, vocal training of the future music teachers, interpretative activities.*

Эффективность вокального обучения будущих учителей музыки зависит от осознанного отношения к осведомленности в области разнообразных жанров и стилей вокальной музыки. Такая осведомленность предполагает понимание вокально-исполнительских особенностей музыкального произведения, обусловленных стилем (в пределах определенного жанра), характером творчества композитора, эпохой, в которой он творил, эмоциональной направленностью его музыки.

Полифункциональность специальности учителя музыки не позволяет ему ограничиваться одним жанром музыкального искусства и «шлифовать» умения и навыки только в заранее выбранном направлении, как это делает подавляющее большинство вокалистов и инструменталистов, являющихся профессиональными концертными исполнителями. Вокальное обучение будущего учителя музыки – важный компонент профессиональной подготовки, которая приобретается на занятиях таких учебных дисциплин, как «Постановка голоса», «Сольфеджио», «Хоровое дирижирование», «Хоровое класс», «Методика музыкального воспитания», «Отечественная и всемирная история музыки», «Анализ музыкальных произведений» и другие.

За время обучения будущий учитель музыки должен достичь высокого уровня эрудированности в области музыкальных стилей и жанров. Высокий уровень музыкальной эрудированности позволяет свободно ориентироваться во всех вокальных жанрах и разбираться в стилевых особенностях музыкальных произведений, что обеспечивает основу полноценной интерпретационной деятельности в процессе музыкального обучения школьников. Именно поэтому актуальность применения жанрово-стилевого подхода в процессе вокального обучения трудно преувеличить.

Жанрово-стилистическая классификация мирового музыкального наследия свидетельствует, что классическая европейская музыка делится на музыку Средневековья, представленную искусством миннезингеров, мейстерзингеров, трубадуров и труверов, музыкальными достижениями школы Нотр-Дам, музыкально-теоретическими разработками и композициями в области ранней полифонии, сводом песнопений Григорианского Антифонария и др.; музыку эпохи Возрождения, представленную направлением *Arg Nova*, обновленным духовным мадригалом П.Палестрины, драматическим мадригалом, явившимся предвестником оперного жанра и др.; музыкальное искусство Барокко, расцвет которого представлен небывалым расцветом множества жанров вокально-хоровой, органной, камерно-инструментальной музыки; классицизм, ранний и поздний, кульминация которого была ознаменована творчеством композиторов Венской школы; многочисленные направления и веяния романтизма, начиная с творчества Ф.Шуберта и заканчивая новаторскими музыкальными изысканиями Р.Вагнера, Й.Брамса и др.; музыкальное наследие модернизма и постмодернизма.

Использование жанрово-стилевого подхода необходимо также и в работе над образцами народной музыки, которая классифицируется соответственно основных родов (лирического, эпического и драматического), каждый из которых подразделяется на собственные жанры. В частности, былины, баллады, думы и исторические песни относятся к эпическому роду. Социально-бытовые, шуточные и любовные песни принадлежат к лирическому роду и т. д.

Анализ жанрово-стилевых аспектов современного музыкального искусства, освещенных в работах В.Антонюк, Н.Гонтаренко, Н.Гребенюк, А.Менабени, К.Плужникова доказывает, что музыка, созданная в каждом стиле и жанре, имеет свои вокальные формы и уровни (даже стандарты) исполнительского мастерства. Приобрести совершенные умения и навыки вокального исполнения в каждом жанре или

стиле музыкального искусства невозможно, однако будущий учитель музыки должен иметь фундаментальные знания об этих стилях и жанрах. Соответствующие знания должны быть положены в основу его общей музыкальной эрудиции, следовательно, формирование этих знаний должно обязательно происходить в процессе вокального обучения будущего учителя музыки.

Привлечение жанрово-стилевого подхода к процессу вокального обучения предусматривает приобретение, усвоение и свободное применение в вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности комплекса музыкально-исторических, музыкально-теоретических, музыковедческих, вокально-методических и других знаний, ориентированных на понимание и совершенное вокальное воспроизведения во время творческой интерпретации жанрово-стилевых особенностей вокальных произведений.

Жанрово-стилевой подход в процессе вокального обучения является инструментом формирования не только вокального, но и педагогического мастерства. С его помощью совершенствуется не только вокально-интерпретационные, вокально-технические умения и навыки, но и формируются профессиональные педагогические умения на навыки, необходимые учителю музыкального искусства в процессе работе с детьми и молодежью, которые уже со школьной скамьи стремятся петь в различных (в том числе современных) музыкальных стилях и жанрах. Фундаментальные знания жанровых признаков и стилиевых характеристик музыки, принадлежащей к разным эпохам, являются продуктом творчества разных по стилям композиторов, которые, в свою очередь, определяются как носители определенных историко-культурных традиций, и результатом исполнительского творчества певцов, представляющих определенные вокальные школы и исполняющих произведения данных композиторов. Именно эти фундаментальные знания жанровых признаков и стилиевых характеристик музыки, принадлежащей к разным эпохам, мы считаем той общекультурной основой, на которую должна опираться профессиональная компетентность будущего учителя музыки.

Комплексные умения по использованию жанрово-стилевого подхода должны приобретаться студентами непосредственно во время занятий по постановке голоса. Несмотря на то, что певческий голос должен быть поставлен в базовой академической манере, надо развивать навыки, которые являются универсальными для всех вокалистов, даже если впоследствии они будут осваивать другие, не только академические, жанры вокального искусства и искать собственный стиль исполнения.

Применение жанрово-стилевого подхода в процессе вокального обучения будущего учителя музыки обеспечивает не только утверждение студента как исполнителя-вокалиста в определенном музыкальном направлении, но и обуславливает его свободную ориентацию в тех жанрах и стилях, которые ему, как исполнителю, чужды. Применение жанрово-стилевого подхода в процессе вокального обучения предполагает также приобретение студентом умений анализировать произведение, демонстрировать в процессе исполнения его жанровые особенности и стилиевые характеристики, развивать способность к глубокому пониманию содержания музыкальных образов.

В.Холопова отмечает, что работа над содержанием и характером вокального произведения, которые определяются хронологическими рамками и историческими условиями его создания, анализ духовно-нравственного смысла и формы, должны продолжаться параллельно с приобретением студентом необходимой вокальной техники. Осознанное отношение к произведениям, которые разучиваются и исполняются, должно проявляться во всех направлениях вокального обучения. [2] С учетом специфики будущей профессии студента анализ вокального произведения дол-

жен быть также художественно-педагогическим, то есть раскрытие содержания отдельного произведения должно соотноситься с познавательными возможностями будущих учеников. [1]

Вокальное мастерство учителя музыки тесно связано с театральным искусством, в теории которого вопросы формирования исполнительских возможностей, развития средств выразительности и создания сценического образа есть достаточно разработанными и имеют определенную систему. Этот научно-творческий задел должен использоваться для достижения сценической выразительности пения (эмоционально-тембровая палитра, мимика и сценические движения), которая должна подчиняться внутренним чувствам и глубокому жанровому пониманию вокального произведения.

Взгляд, выражение лица, движения, жесты, эмоционально-тембровая палитра, форма рта – все это влияет на характер звука, его тембр. Кроме упражнений, обеспечивающих последовательность процесса правильного голосообразования, то есть достижения вокально-художественного звука, уже на первых занятиях по постановке голоса студенту необходимо прививать умение анализировать произведение, чувствовать его жанровую принадлежность, стилевые характеристики (признаки), развивать способность к глубокому пониманию содержания музыки определенного композитора. Такая способность нужна для адекватного вокального восприятия, творческой интерпретации художественного образа, его воспроизведения во время выступления, музыкальной коммуникации в целом.

На практике применение жанрово-стилевого подхода в процессе вокального обучения будущего учителя музыки воплощается во время освоения методами, средствами и приемами интерпретационной обработки, в частности, на этапе комплексного музыкально-теоретического, музыкально-исторического анализа вокальных произведений, без которого создание полноценной интерпретации вокального произведения является невозможным.

Таким образом, целесообразно констатировать о необходимости создания целенаправленной методики применения жанрово-стилевого подхода в процессе вокального обучения будущего учителя музыки, который обеспечит оптимизацию формирования интерпретационных умений в области вокальной педагогики и исполнительства.

#### **Библиография:**

1. РОСТОВСКИЙ Я., 2001, *Методика преподавания музыки в основной школе: Учеб. пособие* / Александр Яковлевич Ростовский. Тернополь: Учебная книга.
2. ХОЛОПОВА В., 2001, *Формы музыкальных произведений: уч. пособие* / В.Н. Холопова. Изд. второе, испр. – М.: СПб: Изд-во «Лань».

### **THE FORMATION AT ELDER PRESCHOOL – CHILDREN A POSITIVE ATTITUDE TO CULTURES IN THE NEAREST SURROUNDING ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРАМ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ**

*Natalia Kincheva, Master of Psychopedagogy,  
kindergarten № 184, Chisinau, Republic of Moldova*

*Abstract. In the article is given theoretical rational of pedagogical Model to the cultures of the nearest surrounding in intercultural space of the kindergarten. Is offered the analysis of structural components of the Models: goals, approaches, components, pedagogic conditions, technologies of realization and the result.*

*Key words: goal, approaches, criteria, components, pedagogical conditions, implementation technologies and result.*

Педагогическую Модель принято рассматривать как целостную мысленно представленную или материально реализованную воспитательную систему, объединяющую процессы формирования, развития, воспитания и обучения детей вместе со всеми условиями, формами и методами протекания данных процессов [6].

Наше исследование посвящено формированию у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве. В связи с этим сама педагогическая Модель имеет более сложную структуру и строение. Важно отметить необходимость обоснования целостной системы деятельности педагогов и обучаемых по приобщению последних к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве. Моделирование деятельности музыкальных руководителей и педагогических кадров ДОУ по формированию у старших дошкольников выступает одним из важных направлений педагогической работы.

Модель, как аналог реально протекающих процессов, на наш взгляд, поможет целенаправленно проектировать и формировать процесс позитивного отношения к культурам ближайшего окружения. Она как бы соединяет, интегрирует разнообразные элементы, позволяющие конструировать и реализовывать те или иные поставленные задачи. Данная модель представляет собой согласованную совокупность элементов, каждый из которых призван обеспечить реализацию тех или иных свойств, показателей каждого компонента. Все составляющие этапы Модели также имеют определенную структуру и связи между собой.

Модель формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения – это система следующих взаимосвязанных элементов: *цель*, *подходы* (аксиологический, деятельностный, диалогичности, интегративный), *критерии* (представления и знания о культурах ближайшего окружения; способы выражения чувственных переживаний о различных культурах в разнообразных видах деятельности; опыт взаимодействия с представителями различных культур), *компоненты* (когнитивный, эмоционально-чувственный, поведенческий), *педагогические условия*, *технология реализации*, *результат*.

Основополагающим элементом нашей Модели является *цель*. Цель - предвосхищаемый результат деятельности [4]. Цель воспитания в ДОУ выстраивается на основе модели педагога, которая включает определенный объем знаний и умений, которыми должен овладеть дошкольник [5]. В представленной модели цель призвана определить направления, содержание деятельности музыкальных руководителей, педагогических кадров ДОУ и старших дошкольников, педагогические условия, их взаимодействие, а также предвидеть ожидаемый результат.

Важной структурной единицей предложенной модели являются *подходы*, которые являются ее основой для построения и осуществления. В данном исследовании определение подходов формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве ДОУ осуществлялось в соответствии с общими положениями построения воспитательного процесса, из которых мы выделили аксиологический, деятельностный, диалогический, и интегративный подходы [9].

*Аксиологический подход* (А.В. Кирьякова [3], Н.Е. Щуркова [12] и др.) в нашем исследовании призван способствовать формированию у дошкольников представлений и знаний о разнообразии культур, потому что именно осознанные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру. Значение данного подхода в реализации нашей модели состоит в том, что он раскрывает важность освоения ценностей, которые проявляются только на уровне мотивов социального поведения. Данный подход актуализирует позицию о том, что позитивное отноше-

ние к культурам ближайшего окружения имеет трехкомпонентную структуру: когнитивный компонент – представление и знания о той или иной культуре; способы выражения чувственных переживаний в разнообразных видах деятельности – переживание данного события, явления, его оценка; поведенческий компонент - опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям, что очень важно для нашего исследования.

*Деятельностный подход* как концептуальная основа разработки нашей модели определял активную позицию всех участников воспитательного процесса в освоении опыта взаимодействия с различными культурами (Л.И. Божович [2], Л.С. Выготский [14] и др.). Данный подход предполагал обеспечение условий усвоения ребенком опыта взаимодействия с различными культурами в разнообразной деятельности. Для нашего исследования считаем важными позиции Л.М. Лузиной, Е.Н. Степановой [10] о том, что с точки зрения деятельностного подхода в центре внимания находится деятельность детей со взрослыми в реализации совместно выработанных целей и задач. Авторы считают, что педагог не дает готовых образцов нравственной и духовной культуры, а они создаются и вырабатываются коллективно. Совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода в воспитании.

*Диалогический (полисубъектный) подход* был использован в нашей модели, поскольку он требует от дошкольников общения с людьми и характерных для него отношений, т. е. важен не только предметный результат деятельности, но и отношенческий (М.М. Бахтин [1] и др.). В процессе диалога дошкольники проходят этап от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению. В диалоге происходит самоопределение, саморазвитие и педагога, и ребенка, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимообразования и сотворчества (Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская [8] и др.).

Немаловажным значением обладает и другой подход, положенный в основу нашей модели – *интегративный*. Данный подход предусматривает, что интеграция в воспитательно-образовательном процессе проявляется в суммарном воздействии образовательных компонентов на воспитанников, что обеспечивает положительный результат обучения и воспитания (Е.О. Галицких [15, с. 50-54.]. Методологической основой интеграции образования служит философская идея целостности человека и многомерности его развития. В нашей модели данный подход предполагает, что процесс формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения представляет интеграцию содержания нравственного и эстетического аспектов на основе ценностей культур ближайшего окружения.

Одним из важнейших элементов нашей модели являются *компоненты* формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения: когнитивный, эмоционально-чувственный и поведенческий. Деятельность по реализации содержания первого компонента предусматривает вооружение дошкольников представлениями и знаниями о разнообразии культур; о роли этнической и национальной музыкальной культуры, как часть мировой культуры; о способах взаимодействия с представителями различных культур; второй компонент нацелен на способствование к проявлению у детей интереса к культурам ближайшего окружения; положительным эмоциям к процессу ознакомления с различными культурами. Поведенческий компонент имеет своей целью вооружить воспитанников способами, навыками взаимодействия/знакомства с культурами ближайшего окружения, умением регулировать свое поведение правилами, направленными на познание различных культур.

Ценными элементами модели являются *критерии* формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения. Н.Е. Щуркова [12] рассматривает критерий как научно обоснованный эталон, по которому устанавливается степень достигнутого уровня в развитии, формировании, обучении, воспитании ребенка. В модели представлены следующие критерии: представления и знания о музыкальных культурах ближайшего окружения; способы выражения чувственных переживаний от знакомства с разнообразными культурами; опыт взаимодействия с культурами ближайшего окружения.

Критериями отношения к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве выступили представления и знания о разнообразии культур ближайшего окружения (когнитивный компонент), способы выражения чувственных переживаний при освоении культур ближайшего окружения в интеркультурном пространстве (эмоционально-чувственный компонент) и становлению опыта взаимодействия в интеркультурном пространстве (поведенческий компонент).

По первому критерию были определены следующие *показатели*: представления и знания о культурах ближайшего окружения (знание разных видов народно-прикладного творчества, предметов быта; народных праздников и традиций; народных инструментов; о песенном и танцевальном музыкальном фольклоре).

Способы выражения чувственных переживаний при освоении культур ближайшего окружения: проявляет интерес к различным культурам; положительные эмоции к процессу ознакомления с культурами ближайшего окружения; готовность к взаимодействию в интеркультурном пространстве.

Опыт взаимодействия в интеркультурном пространстве: накапливает способы взаимодействия в интеркультурном пространстве; регулирует свое поведение правилами, направленными на освоение культур ближайшего окружения в деятельности и общении; проявление поведенческих реакций в решении проблемных ситуаций и поставленных задач.

На основе выделенных критериев были определены следующие *уровни* позитивного отношения у старших дошкольников к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве: *высокий, средний, низкий*.

*Высокий уровень.* Ребенок имеет устойчивые знания и представления о культурах ближайшего окружения: знает названия и специфику народных традиций/обычаев и праздников (может самостоятельно объяснить, что это за праздник/традиция/обычай и когда он бывает); отличает народные инструменты культур ближайшего окружения (узнает их отображение и/или звучание на слух); различает элементы национальных костюмов; самостоятельно исполняет народную песню/фрагмент песни; использует элементарные виды народных движений в творческой танцевальной импровизации. Самостоятельно, с удовольствием демонстрирует свои знания и навыки в разнообразных видах музыкальной деятельности; проявляет интерес к народным играм; с увлечением слушает народную музыку и высказывается о ней; выражает положительные эмоции в процессе взаимодействия с представителями культур ближайшего окружения (проявляет толерантность: сопереживает и сочувствует); регулирует свое поведение правилами, направленными на принятие разнообразия культур.

Выполнение заданий и их объяснение носит стабильный и устойчивый характер. Самостоятельно демонстрирует личностное отношение посредством эмоциональных проявлений, умозаключений, комментариев и объяснений. Эмоциональные проявления характеризуются экспрессивностью и интенсивностью. В совместной практической деятельности и общении проявляет осмысленное и активное участие, позитивный настрой, любознательность и заинтересованность. При контакте с различными культурами проявляет положительно окрашенные эмоции, интерес и осознанное восприятие.

*Средний уровень:* Ребенок обладает неупорядоченными знаниями и представлениями о культурах ближайшего окружения: знает названия народных традиций/обычаев и праздников, но не может самостоятельно объяснить, что это за праздник/традиция/обычай и когда он бывает; различает названия народных инструментов культур ближайшего окружения, однако затрудняется/ошибается в опознавании их визуально/на слух; различает национальные костюмы культур ближайшего окружения, но не может назвать их составные элементы; исполняет народную песню/фрагмент песни только при помощи педагога; знаком с элементами народных танцев, но затрудняется их самостоятельно использовать в творческой импровизации/комбинации. Проявляет положительные эмоции и интерес в разнообразных видах музыкальной деятельности с интеркультурным наполнением: эмоционально вовлечен в народные игры, но не является их организатором; с удовольствием слушает народную музыку, но высказывается о ней только по наводящим вопросам педагога; избирателен в процессе взаимодействия с представителями культур ближайшего окружения (проявляет толерантность: сопереживает и сочувствует); самостоятельно не регулирует свое поведение правилами, направленными на принятие разнообразия культур.

Выполнение заданий и их оценка носят ситуативно-эмоциональный характер («нравится-не нравится»). Объяснение своего выбора дети данного уровня осуществляют только по предложению педагога/экспериментатора. Эмоциональные проявления характеризуются малой экспрессивностью и интенсивностью. В совместной практической деятельности и общении проявляет осмысленное и активное участие, позитивный настрой, любознательность и заинтересованность. При контакте с различными культурами проявляет положительно окрашенные эмоции, интерес и осознанное восприятие.

*Низкий уровень:* Ребенок имеет нечеткие представления и фрагментарные знания о культурах ближайшего окружения: знает некоторые названия народных традиций/обычаев и праздников, но не может, даже при помощи наводящих вопросов объяснить, что это за праздник/традиция/обычай и когда он бывает; не различает визуально/на слух народные инструменты культур ближайшего окружения; частично, при помощи педагога, отличает национальные костюмы культур ближайшего окружения, но совсем не знает их составные элементы; отказывается исполнять народную песню/фрагмент песни даже при участии педагога; знаком с элементами народных танцев, но испытывает постоянное затруднение при их практическом применении. Избирательно проявляет эмоции и интерес к в разнообразных видах музыкальной деятельности с интеркультурным наполнением: эмоционально не вовлечен в народные игры; слушает народную музыку отвлеченно, без интереса, не высказывается о ней даже по наводящим вопросам педагога; выражает отрицательные эмоции в процессе взаимодействия с представителями культур ближайшего окружения (проявляет интолерантность); не регулирует свое поведение правилами, направленными на принятие разнообразия культур.

Выполнение заданий и их оценка носят ситуативно-эмоциональный характер («нравится- не нравится»), без объяснения своего выбора. В разнообразных видах деятельности и общении проявляет слабовыраженный эмоциональный настрой и заинтересованность, или индифферентность к происходящему вообще. При контакте с различными культурами не проявляют выраженных эмоциональных проявлений, или данные проявления кратковременны и не экспрессивны/поверхностны.

Реализация содержания каждого компонента представляется возможным, на наш взгляд, при создании следующих *условий*, под которыми мы подразумеваем теоретические и практические ориентиры, установки организации воспитательного процесса:



- формирование у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения рассматривается во взаимодействии и взаимообусловленности когнитивного, эмоционально-чувственного и поведенческого компонентов;
- педагогическое сопровождение осуществляется на основе диагностики проявления предпосылок формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения, опоры на субъектный опыт детей, интеграции содержания нравственного и эстетического аспектов на основе ценностей культур, диалога и сотрудничества, форм и методов формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве ДОУ;
- создание специфической нравственно-эстетической интеркультурной среды, активизирующей самостоятельную деятельность ребенка по освоению культур и обеспечивающей положительные эмоциональные проявления и реакции к культурам ближайшего окружения.

При разработке *технологии* в реализации предложенной модели мы основывались на исследованиях С. Сисоş [13], определяющих педагогическую технологию как структурированную целостность методов, средств воспитания, стратегий организации воспитания, применяемых во взаимодействии педагога и воспитанного в зависимости от педагогических задач, содержания, форм реализации воспитания, методов оценки.

Технология формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения представляется как система педагогических действий, раскрывающая совокупность специально организованных разнообразных музыкальных и интегрированных (коммуникативно-игровых, познавательно-игровых, двигательно-игровых) видов деятельности доступных ребенку дошкольного возраста, обеспечивающих ему активность и самостоятельность в способах проявления отношения к культурам ближайшего окружения; соответствующие видам деятельности методы.

Пространственная реализация технологии формирования у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего окружения предусматривает интеграцию нравственного и эстетического воспитания. В основу предложенной нами технологии положен интегрированный подход, при котором процесс воспитания рассматривается как активное взаимодействие всех субъектов, направленное на четкое планирование, умелое распределение функций, взаимосвязь всех основных компонентов (задач, содержания, методов, форм, средств и анализа его результатов), создание специфических нравственно-эстетических интеркультурных условий.

Основу педагогической технологии составила *авторская программа* «Молдова - наш общий дом».

*Задачи программы:*

1. Формирование у детей знаний и представлений о культурах ближайшего окружения.
2. Формирование умений, навыков, способов проявления эмоционального отношения к культурам ближайшего окружения.
3. Развитие у детей потребности в освоении опыта взаимодействия с культурами ближайшего окружения.

*Направление программы:*

1. *Информационное насыщение.* Расширение знаний о народных инструментах, музыкальном фольклоре, традициях и обычаях, народных промыслах, национальном костюме культур ближайшего окружения. Осознание тесной взаимосвязи культур.

2. *Эмоциональное воздействие.* Основываясь на чувственном познании и проживании культуры цель направления способствовать эмоциональным проявлениям ребенка.
3. *Опыт поведенческих реакций.* В основе этого направления лежат знания полученные ребенком и эмоционально пережитые им, готовность к проявлениям позитивного отношения к различным культурам.

*Содержательные модули программы:*

1. Танцевальная и песенная культура Молдовы.
2. Народные музыкальные инструменты.
3. Праздник и развлечения с использованием народных обрядов и традиций интеркультурного пространства.

В содержании программы раскрыто богатство культур ближайшего окружения, представлены способы выражения чувственных переживаний и опыт взаимодействия в интеркультурном пространстве. Определенные в исследовании научные подходы к разработке программы позволили модернизировать содержание и организацию процессов нравственного и эстетического воспитания детей, найти новые технологии, изменяющие отношение ребенка к культурам ближайшего окружения.

Технология реализации предложенной нами Модели предусматривает использование определенной системы методов воспитания. Согласно поставленной цели использовался комплекс методов, способствующих выработке позитивного отношения к культурам ближайшего окружения: методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования.

*Беседа* как метод воспитания, использованный в реализации программы, на наш взгляд, сопряжена с особой мыслительной деятельностью детей и способствует формированию знаний о культуре как о ценности. Положительный эффект бесед обеспечивается сознательным освоением знаний и дальнейшим их применением в повседневной жизнедеятельности. В зависимости от содержания они могли носить познавательный, этический, эвристический характер. Содержание познавательных бесед строилось на основе:

- жизнедеятельности детей в семье, при общении с родственниками, т.е. мы принимаем во внимание то, что каждая семья имеет свой уклад жизни, который отличается в том числе и этнокультурной спецификой;
- наблюдений, которые позволяли детям в ходе экскурсий, досугов и т.п. приобрести опыт и знания в области культуры разных народов и интеркультурного общения;
- обобщающих (итоговых) бесед, цель которых - суммирование, уточнение и систематизация знаний детей.

Не менее важной, на наш взгляд, являлась возможность сопровождения познавательной деятельности интеркультурного содержания эвристической беседой. В ее основе лежат как *метод сравнения, так и метод диалога.* Учеными диалог рассматривается как средство духовного единения, самореализации людей, как способ научного познания и самосознания человека, как сущность его бытия (М.М. Бахтин [1] и др.). В настоящем исследовании мы исходим из позиции, что диалог требует от субъектов, вступающих в него, определенной активности, инициативности и умением оперировать полученными знаниями.

В ходе диалога ставились вопросы, побуждающие детей - на основе наблюдений, личного опыта, представлений, ранее приобретенных знаний - сравнивать, сопоставлять отдельные факты, явления, присущие культурам ближайшего окружения, а затем путем рассуждений делать выводы.

Также отдельный интерес у детей вызывал *метод моделирования и конструирования,* сочетающий словесное объяснение, практическую реализацию и игровую

мотивацию. Данный метод был незаменим при работе со сложными для детского восприятия схемами и картами. Например, при проведении интегрированного занятия «Путешествие по Молдове».

*Видеопросмотры*, как один из методов формирования позитивного отношения к различным культурам использовались первоначально по инициативе педагога, который выступал в роли организатора процесса, но затем сами дети стали демонстрировать заинтересованность и высказывать желание познакомиться с новым материалом именно таким способом. Видеоматериал включал специально отобранные записи популярных телевизионных передач соответствующей тематики. Также нами были использованы любительские съемки, сделанные во время путешествий и экскурсий по Молдове.

Использование данного метода позволило, на наш взгляд, во-первых, создать у детей динамические наглядные образы жизни и деятельности представителей культур ближайшего окружения, проживающих на территории Молдовы; во-вторых, расширить кругозор старших дошкольников. Дети получили возможность побывать в таких местах и получить представления о тех событиях, явлениях, предметах, которые по каким-либо причинам не могли непосредственно посетить: концерт народной музыки в исполнении ансамбля «Лэутары», просмотр концертных номеров в исполнении танцевальных коллективов Молдовы, о труде взрослых родного края и т.п.

Значимым методом в ознакомлении дошкольников с культурами ближайшего окружения являлся *метод проектов*, предполагающий в нашем случае организацию совместной исследовательской деятельности детей, детей и их родителей. Данный метод был направлен на сбор, изучение, анализ, и, в конечном результате презентацию материалов, отражающих особенности традиций, образа жизни, предметов быта, музыкального искусства культур ближайшего окружения. Приведем темы некоторых исследовательских проектов: «Игры, в которые играли наши бабушки», «Родословная моей семьи» и т.п.

*Метод проблемно-воспитывающей ситуации*, который, по мнению М.И. Рожковой, Л.В. Байбородовой [7], определяется как метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях. Создавая условия к пробуждению интереса у детей к обсуждаемой теме, в ней потенциально заложены как момент конфликта с собственным миром, так и столкновение с другим миром. Метод проблемно-воспитывающей ситуации был направлен способствовать формированию способов познания культур ближайшего окружения.

*Метод рефлексии* был призван выполнять функцию накопления культурного опыта. С философских позиций рефлексия происходит от позднелатинского «reflexio» - обращение назад, и определяется как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания, деятельность самосознания, раскрывающая строение и специфику внутреннего мира человека [11].

Рефлексивные вопросы и упражнения направлены на формирование навыков самоанализа в контексте самооценки собственного поведения в различных ситуациях, связанных с побуждением к действию и вовлечением в освоение культурного опыта интеркультурного пространства. Например, рефлексивные вопросы: Что нового и интересного для себя, ребята, Вы открыли на занятии? Подумайте и скажите, что запомнилось Вам больше всего и почему? Опишите, как Вы себя чувствовали на занятии? Давайте вспомним, какие эмоции у Вас возникли во время исполнения/слушания? Что ты чувствуешь сейчас? Какое настроение у тебя?

Рефлексивные упражнения: «Оцени себя» – оцените условным жестом свое участие на занятии: большой палец вверх – я все понял, мне было интересно, мне все понравилось, я на занятии активен; большой палец в сторону – мне не все было понятно, но мне было интересно и здорово, я на занятии активен; большой палец вниз – я мало что понял, мне было не интересно и грустно; «Незаконченное предложение» – Педагог начинает фразу, а дети продолжают: Во время занятия я научился/почувствовал... Музыка помогла меня ощутить... На занятии мне особенно понравилось... Сегодняшнее занятие для меня это... Сегодня я узнал... Я понял, что... Я научился... Я смог... Было интересно узнать, что... Меня удивило... Мне захотелось... и т.д.

Наиболее эффективным методом, способствующим формированию у старших дошкольников позитивного отношения к культурам ближайшего в интеркультурном пространстве был *игровой метод*.

Общеизвестно огромное значение *игровых методов* и приемов в развитии личности. Их достоинство заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, содействуют концентрации внимания на учебной задаче, которая становится не навязанной, а своей личной целью. Используя различные игры (дидактические, ролевые, подвижные и др.), педагог органично и целенаправленно вводит детей в мир народной культуры, этики, человеческих отношений. Любые игры легко насыщаются этнокультурным содержанием и дидактического, и развлекательного характера.

В качестве игрового метода, повышающего степень усвоения познавательного материала, уточнения знаний детей о родном крае в работе использовались виртуальные игры-путешествия по Молдове. С целью расширения знаний и представлений детей о музыкальном искусстве культур ближайшего окружения проводилась игра: «Музыкальный сувенир».

Большое значение для повышения активности и эмоциональности детей, на наш взгляд, имели такие игровые приемы, как сюрпризные моменты. Например, пришла бандероль с альбомом фотографий представителей какой-либо культуры (молдавской, русской, болгарской, украинской), которые предлагают выполнить различные игровые действия (например, поиграть в народную подвижную игру); разыгрывание ролей детьми или педагогом (гостеприимная молдавская хозяйка, хозяйка русской избы или украинской хаты).

Ценным методом, используемым в работе по формированию позитивного отношения к культурам ближайшего окружения, является *сравнение*, позволяющее выявлять общее и отличительное в народных культурах Молдовы, причины этих сходств и различий. Сравнение часто использовалось и как прием на занятии. Так, детям предлагалось задание на группировку и классификацию. «Разложите картинки на две группы: в одну - все, что можно отнести к молдавской культуре (музыкальные инструменты, предметы быта и искусства, кулинарные блюда, сказочные герои и другие символы), а в другую - все относящееся к иным культурам». Например, изделия из лозы, глины, Фэт-Фрумос, най, молдавский ковер - это символы молдавской культуры, а терем, сарафан, ларец, балалайка, Василиса Прекрасная - к ним не относятся.

*Результатом* реализации модели выступает повышение уровня позитивного отношения к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве ДОО. Определение содержания критериев и показателей их проявления предполагают определение уровней их сформированности. При определении уровней позитивного отношения к культурам ближайшего окружения мы исходим из того, что каждый компонент может быть сформирован на трех уровнях: высокий, средний и низкий.

Модель предполагает, что использование предложенной технологии ее реализации обеспечит формирование позитивного отношения к культурам ближайшего окружения в интеркультурном пространстве ДООУ. Сконструированная модель отражает научные представления о сущности формирования позитивного отношения к культурам ближайшего окружения и предлагает оптимальные условия для формирования у дошкольников представлений и знаний о разнообразии культур ближайшего окружения, способствует проявлению способов выражения чувственных переживаний и становлению опыта взаимодействия в интеркультурном пространстве.

**Библиография:**

1. БАХТИН М., 1986, *Эстетика словесного творчества*, Москва: Искусство.
2. БОЖОВИЧ Л., 1997, *Проблемы формирования личности*, Москва: Институт практической психологии.
3. КИРЬЯКОВА А., 1996, *Теория ориентации в мире ценностей*, Оренбург: Изд-во Оренбургского государственного педагогического института.
4. *Методы системного педагогического исследования: учебное пособие*, Москва: Народное образование, 2002.
5. НИКИТИНА Н., 2002, *Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования*, Москва: Мастерство.
6. ПОДЛАСЫЙ И., 2004, *Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов*. Москва: ВЛАДОС-пресс.
7. РОЖКОВ М., БАЙБОРОДОВА Л., 2004, *Теория и методика воспитания*, Москва: Владос-Пресс.
8. СЕНЬКО Ю., ФРОЛОВСКАЯ М., 2007, *Педагогика понимания*, Москва: Дрофа.
9. СЛАСТЕНИН В. и др., 2002, *Педагогика*, Москва: Академия.
10. СТЕПАНОВ Е., ЛУЗИНА Л., 2005, Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания, Москва: ТЦ Сфера.
11. *Философский энциклопедический словарь*, Москва: Сов. Энциклопедия, 1993.
12. ЩУРКОВА Н., 2002, Педагогическая технология, Москва: Педагогическое общество России.
13. CUCOŞ C., 2006, *Pedagogie*. Iasi: Polirom.
14. ВЫГОТСКИЙ Л., 2005, *Проблема культурного развития ребенка*. В: Выготский Л.С. Психология развития человека, М.: Изд-во Смысл; Эксмо.
15. ГАЛИЦКИХ Е., 2001, *Интегративный подход к профессионально-личностному становлению будущего педагога*. В: Стандарты и мониторинг в образовании.

## 2. FORMATION OF UNIVERSITY SPECIALISTS / FORMAREA UNIVERSITARĂ A SPECIALIȘTILOR

### TO THE PROBLEM OF ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS MUSIC TAKING INTO ACCOUNT THEIR TYPOLOGICAL CLASSIFICATION

### К ПРОБЛЕМЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ С УЧЕТОМ ИХ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ

*Ala Kozyr, Doctor habilitat, Professor,  
Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** *The article deals with the problem of acmeological development of future music teachers from the point of view of their typological classification. The dependence of the individual psychological features of the teacher's activity on its typological features is considered, which should become for the future specialist not only a source of professional knowledge, but also an active means of self-organization and self-realization in further productive activities. From this position, the main types of human individuality (introvert, extrovert) are distinguished, and the conscious and unconscious are demarcated in the activity of the music teacher. The influence of the continuum "extraversion - introversion" on the development of thinking, perception, imagination of students is singled out. These processes are designed for the performance of the future music teacher.*

**Key words:** *acmeological development, future music teachers, typological classification, performing activities.*

В процессе подготовки будущих специалистов, преподавателей художественных дисциплин целесообразно выстраивать научно обоснованную и подкрепленную практикой типологию учителя музыки как руководителя хорового коллектива. Научные исследования, проведенные А.Деркачем, доказали, что существует взаимосвязь типологических особенностей субъекта деятельности по его акмеологическим развитием [3, 228]. Типологическая направленность будущего учителя музыки, в определенной степени, поможет в его акмеологическом становлении в процессе практической деятельности. Ведь это будет способствовать более активному формированию основ профессионального мастерства будущих специалистов в процессе обучения на факультетах искусств педагогических университетов.

Анализ психолого-педагогической, искусствоведческой, методической литературы и практической деятельности хоровых дирижеров доказал, что определение типологической классификации будущих специалистов в период обучения в высшем учебном заведении дает возможность установить зависимость качества подготовки студентов от структуры этой деятельности, принципов ее организации и типов взаимодействия руководителя с хоровым коллективом. Типологическая направленность поможет будущему специалисту глубоко проанализировать и осознать систему творческих профессиональных действий, найти в ней недостатки и неполно использованы возможности, дополнить практическую деятельность необходимыми эффективными средствами и приемами. В рамках дифференциации целесообразно рассматривать зависимость индивидуально-психологических особенностей деятельности учителя от его типологических различий. Типологическая классификация должна стать для будущего специалиста не только источником профессиональных знаний, но и активным средством самоорганизации и самореализации в дальнейшей продуктивной деятельности.

Исследуя типологические особенности хоровых дирижеров, следует опираться на учение К.Юнга, который создал типологию личности, в основе которой лежит направленность личности на «себя или на внешнее». В соответствии с этой классифи-

кацией психологических типов в исследование начинается с двух основных, названных экстравертами и интровертами. Интересным разделом для исследования типологии в сфере художественно-творческой деятельности является материал о дополнительных типах, а именно: интуитивном, мыслительном, эмоциональном [5, 231].

Классификация специальных типов, по К. Юнгу, состоит в их своеобразии, которое обусловлена тем обстоятельством, что личность адаптируется и ориентируется, главным образом, с помощью наиболее развитой в него функции. Первых можно назвать типами установки, которые различаются по направлению их интересов или по основным характеристикам типов функций. Описание более специальных типов, по К.Юнгу, своеобразии которых обусловлено тем обстоятельством, что индивидуум адаптируется и ориентируется, главным образом, с помощью наиболее развитой в него функции. Первые можно назвать типами установки, которые различаются по направлению их интересов или по основным характеристикам типов.

Согласно К.Юнгу в психологической структуре личности присутствуют четыре функции: мышление, чувство, интуиция и сенсорика. Личность, имея в наличии все четыре функции использует одну в качестве доминирующей, а другую в качестве вспомогательной. С этой позиции ощущение и интуиция являются функциями восприятия, а не его анализа или оценки. При этом ощущение - это опыт, полученный при помощи органов чувств, а интуиция - есть восприятие, которое не сравнивается с перцептивным опытом [5, 230].

Типы установки различаются по своему отношению к объекту в процессе взаимодействия. У интроверта отношение к нему абстрагированное; собственно, интроверт всегда пытается отстранить себя от объекта, чтобы можно было помешать объекту получить власть над ним. Экстраверт, наоборот, положительно относится к объекту. Он соглашается с его важностью до такой степени, что его субъективная установка постоянно связывается с объектом и сверяется с ним. Этот объект никогда не может приобрести для него избыточной ценности, и поэтому его значение должно постоянно повышаться. Оба эти типа настолько разные, что они сильно контрастируют друг с другом [5, 231]. С точки зрения биологической науки, отношения между субъектом и объектом предусматривают видоизменения одного другим через всестороннее влияние. Адаптация и заключается в этих постоянно возникающих видоизменениях. Таким образом типичные установки в отношении объекта представляют собой процессы адаптации. В природе есть два принципиально различных способа адаптации, которые обеспечивают непрерывное существование живого организма.

Характеризуя типичного экстраверта, Г.Айзенк подчеркивает его активность, импульсивность, коммуникативность, эмоциональную насыщенность и слабый самоконтроль. Типичного интроверта характеризует вдумчивость, рассудительность, спокойное поведение и др. [1, 137]. Ведь экстраверт - это такой тип человеческой индивидуальности, который ориентирован на «других», то есть на природное окружение и других людей. Не имея особой склонности к анализу внутренних переживаний, экстраверт воспринимает внешние впечатления в большей степени, чем образы памяти и воображения, обуславливающие его реакции и действия, при которых личностные переживания направляются на внешний мир. Целесообразно подчеркнуть тенденцию экстравертной установки в некоторой односторонности в результате доминирующего влияния объекта на ход психических событий. Экстравертный тип постоянно подвергается искушению раздавать себя ради ложной пользы объекта, уподобить субъекта к объекту [5, 228]. У интроверта преобладает направленность психических процессов (мышления, восприятия, внимания и др.) на свой собственный внутренний мир. Чаще всего интроверсия обусловлена темпераментом, спецификой профессии, уровнем духовного развития и тому подобным.

Анализируя вышеуказанные типы целесообразно, с целью яркости изложения, разграничить психологию сознательного и бессознательного в деятельности учителя музыки. Каждый индивидуум ориентируется по тем данным, которые обеспечивают его внешний мир, хотя сами по себе эти данные имеют лишь второстепенное значение. Итак, ориентируясь по объекту, что преобладает, решения и действия которого определяются не субъективными, а объективными условиями, целесообразно говорить об экстравертной установке личности.

Проведенный нами анализ позволил выявить определенную зависимость между акмеологической направленностью будущего учителя музыки на продуктивную деятельность и экстраверсией - интроверсией, эмоциональной стабильностью - нестабильностью. Исходя из того, что эта характеристика раскрывает особенности индивидуально-психологического склада личности, то ее полярные полюса ориентируют или на мир внешних объектов (экстраверсия) или на внутренний, субъективный мир (интроверсия). Если рассматривать темперамент как сложную систему, целесообразно отметить, что экстраверсия - интроверсия в этой подструктуре личности имеет почти то же значение, которое в общей структуре личности имеет направленность. Доминирующая экстравертная или интровертная ориентация опосредствует влияние темперамента личности на его поведение, профессиональную деятельность, характер общения. Но целесообразно отметить, что экстраверсия - интроверсия проявляется в деятельности и поведении людей не напрямую. Их проявление опосредованно влиянием личностного уровня целостной индивидуальности.

С этой позиции целесообразно рассмотреть и другие взаимосвязи, а именно влияние континуума «экстраверсия - интроверсия» на развитие мышления, восприятия, воображения и др. Так, мышление, как правило, происходит, с одной стороны, из субъективных и иногда, бессознательных источников, а с другой – обеспечен объективными данными, которые передаются через чувственные перцепции. Экстравертное мышление обусловлено, в большей степени, последними. Суждения всегда предполагают определенный критерий, который поставляется объективными условиями, и не важно, будет ли он представлен непосредственно объективным, чувственно воспринимаемым фактом, или объективной идеей; объективная идея все равно определяется внешними данными, даже когда она субъективно приветствуется. Поэтому экстравертный тип мышления вовсе не должен быть чисто конкретным мышлением, которое базируется на объективных фактах; с тем же успехом оно может быть чисто абстрактным, если, например, можно доказать, что идеи, которыми оно оперирует, в основном заимствованы извне, то есть были переданы с помощью традиции и воспитания [5, 214].

Наиболее выдающиеся представители нашей эпохи признают ведущим экстравертный тип мышления. Это происходит главным образом потому, что мышление, во внешнем изображении, предстает в форме науки, философии и даже искусства, или выходит непосредственно из объектов, или входит в общие идеи. Благодаря обоим обоснованиям оно кажется пусть даже не всегда самоочевидным, но по сути ясным, и поэтому имеющим право на существование. В этом смысле можно сказать, что экстравертный интеллект, который ориентируется по объективным данным, и является, фактически единственным признанным интеллектом. Но обращаясь к вопросу об интровертном интеллекте, целесообразно отметить, что существует мышление совершенно иного рода, которому вряд ли можно отказать в праве называться "мышлением". Это касается именно того вида мышления, в ориентации которого не участвуют ни непосредственное познание объектов, ни традиционные идеи. Установить такой тип мышления можно следующим образом: когда мысли заняты



конкретным объектом или общей идеей, причем так, что ход моего мышления неизбежно приводит обратно в отправной пункт, то этот интеллектуальный процесс - не единственный психический процесс, который происходит у индивида в это время.

Необходимым компонентом структуры личности является то, что она включает в себя «Я» как субъект произвольной деятельности, которому свойственны мотивы сознательного поведения. Психическое содержание человеческой личности не исчерпывается только мотивами сознательной деятельности, но и существует многообразие неосознанных тенденций. В связи с этим целесообразно отметить, что в индивидуальном сознании следует выделить два компонента: констатирующий и творческий. И если в состав первого входят, в основном, информация, навыки общественной жизни, идеологические позиции, то вторая состоит из анализа и синтеза, рассуждения и обобщения.

Итак, когда основной акцент ставится на субъективном процессе, возникает другой тип мышления, который является противоположным экстравертному, а именно, непосредственное субъективное ориентирование, которое называется интровертным. Это мышление не детерминировано объективными данными и не направлено на них; оно начинается с субъекта и направляется на субъективные идеи или на факты субъективного характера. Экстравертное мышление, в таком случае, возникает только благодаря тому, что объективное ориентирование получает определенное преимущество.

По своей сути это мышление не менее продуктивное и креативное, чем интравертное - просто оно служит другой цели. Эта разница в целях особенно ощутима в тех случаях, когда экстравертный тип мышления экспраполирует на тот материал, который составляет особую сферу деятельности интровертного мышления. Например, когда субъективное убеждение объясняется аналитически на почве объективных данных и выводится в качестве следствия из объективных идей. Для научного мышления, однако, эта разница становится даже более заметной, когда интравертное мышление пытается включить объективные данные в связи, которые не подтверждены соответствующим объектом, - иначе говоря, они подчиняются их субъективной идеи. Каждый тип мышления ощущается другим как вторжение в сферу его компетенции, и отсюда возникает своего рода теневой эффект: каждый тип открывает другому свою наименее положительную сторону [5, 217].

Предметом как социального так и профессионально-педагогического мышления является взаимоотношения людей, их поведение, способы влияния и взаимодействия. Поэтому понятие профессионально-образовательного мышления, по мнению ученых, имеет два аспекта, а именно: профессионально-акмеологическое мышления, которое связано с решением преподавателями проблем достижения поискового результата у взрослых людей, например, поиск средств достижения достаточного уровня творческой готовности студентов к практической деятельности; профессионально-педагогическое мышление, которое связано с решением проблем достижения поискового результата преподавателей в работе со школьниками.

В связи с этим, приобретает особое значение проблема подсознательного и бессознательного в процессе творческой практической деятельности будущих учителей музыки как руководителей детских хоровых коллективов. Актуальность ее состоит в том, что эти феномены имеют место в каждом акте восприятия, осмысления, постижения и исполнения музыкального произведения в процессе осуществления художественно-творческой деятельности. По этому поводу И.Зязюн отметил, что «музыкальная система как стержневая характеристика музыки вокруг нас отражается у каждом человека с детства на бессознательном уровне, уровне разносторон-

них психологических установок. Они, как и грамматические правила языка, усваиваются нами на уровне музыкальных установок и обуславливают нашу активность (восприятие, творчество и др.). Поэтому музыкальное произведение одновременно и «носитель установок», и «механизм» их трансляции. Установка распространяется на все музыкальные универсалии - характерные, эмоциональные, логические, стилевые, звуковысотные, фактурные, темповые, ритмичные и другие» [4, 9].

Свойства континуума «экстраверсия-интроверсия» принято считать профессионально важными для коллективных видов деятельности и профессий, связанных с постоянным общением. Но это качество имеет значение и для индивидуальной работы. Анализ исследований показывает, что интроверсия связана с наиболее высоким уровнем активизации коры головного мозга в спокойном состоянии, поэтому интроверты предпочитают такие виды деятельности, которые позволяют избежать чрезмерную внешнюю стимуляцию. В отличие от интровертов экстраверты стремятся к стимуляции, ведь они предпочитают такие виды деятельности, с возможностью использования дополнительных движений, то есть с привлечением эмоционально-мотивационной сферы. Интроверт более устойчив к монотонной работе, лучше проявляет себя в деятельности, требующей повышенного внимания и точности. Экстраверты отличаются в меньшей степени точностью, но они лучше ориентируются в напряженных ситуациях. В процессе педагогического взаимодействия экстравертам необходимо учитывать их большую активность в объединении с суггестивным влиянием.

Особенности сознательного, подсознательного и бессознательного рассмотрены в трудах психолого-педагогического (Б.Асафьев, Л.Выготский, И.Зязюн, Я.Пономарьев, К.Юнг, М.Ярошевский и др.) и музыкально-эстетического циклов (Л.Баренбойм, Ф.Бузони, Г.Ержемский, Я.Мильштейн, К.Станиславский, Б.Яворский и др.).

Понимание сознательного в процессе взаимодействия руководителя с творческим коллективом не может появиться само по себе, без осознания личностных мотивов: оценить свои ощущения и импульсы с позиции осознанного означает их оценку в конкретных понятиях, а с позиции подсознательного - в чувствах, эмоциях, интуиции и т.д. Это предполагает оценивание будущим учителем своих внутренних импульсов и путем расшифровки действий доведение их до мотивационного уровня.

Моделирование профессиональной деятельности руководителя детского хорового коллектива невозможно без эффективного использования бессознательной сферы, ведь исполнительская деятельность должна быть обогащена развитой интуицией и образным осмыслением художественного произведения. Бессознательная сфера - это такая психическая реальность, которая содержит определенную структурную организацию, которая помогает руководителю хорового коллектива углубиться в содержание выполняемой партитуры с целью наиболее полной ее передачи как исполнителям, так и слушателям. «Бессознательная сфера - это большая арена сохранения и накопления умственной силы ... И эта работа осуществляется вполне подсознательно» [4, 53].

Направляя исполнительское направление на приоритет слуховой сферы в процессе формирования профессиональных навыков, представители психотехнического направления музыкальной педагогики отстаивали следующий лозунг: «бессознательное через сознательное» (Ф.Бузони, И.Гофман, К.Мартинсон и др.). Они призывали к такому обучению, которое направлено на "бессознательное" в процессе выполнения технических учебных средств. Так Ф.Бузони настаивал на том, что техническое совершенство можно достичь не столько благодаря физическим упражнениям, сколько психически ясному представлению об исполнительских задачах [2, 231].

Художественные потребности, которые вызваны бессознательной сферой, выполняют особую функцию в деятельности дирижера. Руководитель хорового коллек-

тива, который в своей профессиональной деятельности выходит, в основном, из интеллектуальных, абстрактно построенных концепций, а не отталкивается от внутренних, эмоционально пережитых побуждений, никогда не достигнет высоких профессиональных результатов, ведь эта профессия требует постоянного и активного включения бессознательной сферы.

Процессы сознательного и бессознательного восприятия музыкальных произведений тесно связаны с типологическими особенностями руководителя хорового коллектива. В процессе деятельности, когда ориентирования по объекту преобладает, а решения и действия определяются не субъективными, а объективными условиями, что целесообразно выделяют экстравертную установку. Когда же она становится привычной, то ее уже можно определить как экстравертный тип. Если личность мыслит, чувствует, действует, и, фактически, ведет такой образ жизни, который соотносится с объективными условиями и их требованиями, то она является экстравертом, потому что ее жизнь совершенно ясно показывает, что именно объект, а не его собственный субъективный взгляд играет решающую роль в формировании сознания.

Предчувствие как особое психологическое свойство руководителя хорового коллектива является своеобразным профессиональным функциональным органом, способным моделировать и предшествовать живому образному звучанию исполняемого произведения. С помощью предчувствия учитель способен смоделировать любую художественную ситуацию, которая может возникнуть в процессе взаимодействия с хоровым коллективом.

При наличии доминантной экстравертной установки, в процессе художественно-творческой деятельности, ощущение больше других функций обусловлено объектом. Как чувственная перцепция, ощущение естественным образом зависит от объекта. Но оно столь же естественным образом зависит и от субъекта, и поэтому существует понятие субъективного ощущения, которое в корне отличается от объективного. При наличии экстравертной установки преобладает субъективный компонент ощущений, поскольку речь идет о сознательном использовании последнего, и они или торозится, или отстраняется. Подобным образом ощущение, как иррациональная функция, преимущественно вытесняется в тех случаях, когда мышление и ощущения занимают более важное место; иначе говоря, ощущение оказывается сознательной функцией только в той мере, в которой рациональная установка сознания позволяет случайным перцепциям становиться сознательными смыслами.

В процессе подсознательной исполнительской деятельности важна эмоциональная реакция на восприятие музыкальных явлений, полноценное интуитивно-эмоциональное постижение художественного образа произведения. По этому поводу целесообразно отметить, что сторонники интуитивистской эстетики (А.Бергсон, Б.Кроче) придавали особое значение интуиции, которая дополняет интеллектуальные процессы и дает возможность личности не только видеть мир, но и охватывать глубины духовного, которые недоступны интеллекта. Толкование этой категории «существенно меняет современную картину поисков в области изучения художественных дисциплин и требует осмысления тех резервов, которые основываются на активизации скрытых психологических возможностей бессознательного в развитии личности» [2, 45]. Интуиция является видом психической деятельности, выступает важным звеном творческого процесса и способствует оригинальной слуховой и исполнительской интерпретации художественно-образного содержания музыкального произведения. Но в процессе этой деятельности нельзя опираться только на интуицию, иначе без внимания исполнителя останутся вопросы тематизма, фразировки, контрастности и тому подобное. Дать убедительный музыкально-художественный ответ на эти вопросы

поможет глубокий анализ интеллектуальной деятельности руководителя творческого коллектива. Интуиция, как функция бессознательного перцепции, при наличии экстравертной установки полностью направлена на внешние объекты. Поскольку интуиция является, в основном, бессознательным процессом, ее природа очень трудно поддается пониманию. В сознании интуитивная функция представлена установкой ожидания, дальновидности и проницательности, но только со следующего результата можно установить, сколько из того, что удалось «увидеть», действительно было в объекте, а сколько было у него «вложено».

Однако, основная функция интуиции - просто передавать образы или перцепцию отношений между вещами, которые вряд ли могут быть переданы через другие функции, а если и могут, то очень далекими путями. Эти образы имеют значение особых инсайтов, которые решающим образом влияют на действие каждый раз, когда интуиции отдают первое место. В этом случае психическая адаптация будет основываться почти полностью на интуиции. Это означает, что мышление и чувство в значительной степени вытесняются, причем ощущение всего, потому что осознанность функции органов чувств (ощущения) создает серьезные препятствия интуиции. Ощущение нарушает яркую, неискusstвенную перцепцию навязчивой сенсорной стимуляцией, которая направляет внимание на нечто внешнее, на те же вещи, в обход которых и по которым интуиция пытается проникнуть. Но поскольку экстравертная интуиция направлена преимущественно на объекты, то она фактически оказывается почти в равном положении с ощущением [5, 234].

Процесс межличностного понимания тесно связан с эмоциональной сферой. Чувство, сочувствие и сопереживание помогают адекватному пониманию других людей. Умение воспринять чувства другого человека как собственные, способность к эмоциональному отклику является необходимым компонентом общения и взаимодействия с коллективом. Такой специфический способ познания человека человеком является эмпатией, которая рассматривается как глубокое понимание чувств, психических состояний других личностей. Эмоциональная природа эмпатии заключается в том, что руководитель коллектива не столько умственно анализирует состояние хористов, сколько охватывает его ощущениями. Поэтому без эмпатии почти невозможно адекватное понимание психологического состояния творческого коллектива. Развитая эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Проявление эмпатии в процессе взаимодействия свидетельствует об общей установке не столько на формальную сторону общения, сколько на вхождение в его скрытый смысл, психическое состояние другого человека, что отражается прежде всего невербальными средствами: интонацией, мимикой, жестами, проявлениями перцепции и тому подобному.

В *выводах* целесообразно отметить, что классифицировать основные типы будущих специалистов следует по следующей схеме: личностно-психологические и профессионально-педагогические качества и способности хорового дирижера, степень активности личности, компетентность, эффективные способы взаимодействия с хоровым коллективом. Для конструктивного общения важно не только знать и учитывать индивидуальные особенности учащихся и свои собственные, но и владеть методами построения оптимальных стратегий педагогического взаимодействия (воздействия). Специфика педагогической деятельности обуславливает особую значимость социально-психологических качеств, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию преподавателя с учениками. Именно наличие этих качеств (рефлексия, гибкость, эмпатийность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность и др.) целесообразно считать важнейшим признаком профессионализма.

Итак, акмеологическое развитие учителя музыки является ориентированным на его типологические особенности (экстрасенсорика, эмоциональную стабильность, творческую активность и др.). В свою очередь континуум «экстраверсия – интроверсия» опосредует влияние темперамента на поведение, профессиональную деятельность, характер общения будущего учителя музыки. Поэтому определение типологической принадлежности в студенческие годы является важным для всей дальнейшей продуктивной деятельности учителя музыки в процессе акмеологического роста. Это дает возможность активизировать практическую работу и заполнить некоторые ее пробелы за счет осмысления типологических особенностей, что позволит скорректировать индивидуальный стиль учителя уже в начале педагогической деятельности. Для руководителя детского хорового коллектива важным является эффективное использование методов внушения через доверие, которые благоприятно влияют на развитие способностей участников коллектива, активно стимулируют раскрытие их глубинного творческого потенциала, снимают неуверенность хористов в своих силах, чем помогают более полно раскрыть акмеологический потенциал.

#### **Библиография:**

1. АЙЗЕНК Г., 1999, *Структура личности* /пер. с англ. О.Исаковой и др. /Г.Ю. Айзенк, М.: КСП; СПб.: Ювента.
2. БАРЕНБОЙМ Л., 1974, *Музыкальная педагогика и исполнительство*: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм, Л.: Музыка.
3. ДЕРКАЧ А., 1993, *Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма* /А.А.Деркач, Н.В. Кузьмина, М.
4. ЗЯЗЮН І., 2001, *Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе)* /Іван Зязюн //Мистецтво та освіта, № 3, С. 3-9.
5. ЮНГ К., 1987, *Об отношении аналитической психологии к поэтической-художественному творчеству* /К.Г. Юнг. //Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX в.в.: трактаты, статьи, ссе, М.: Моск. гос. ун-т., С. 214-231.

### **THE ART AND THE PEDAGOGY OF INSTRUMENTAL INTERPRETATION IN THE MUSICAL ACTIVITY OF DIMITRIE CANTEMIR ARTA ȘI PEDAGOGIA INTERPRETĂRII INSTRUMENTAL ÎN ACTIVITATEA MUZICALĂ A LUI DIMITRIE CANTEMIR**

*Victor Ghilaș, doctor habilitat, Institute of Cultural Patrimony,  
Academy of Sciences of Moldova, Republic of Moldova*

**Abstract.** *This study is designed to explore some of the less known artistic preoccupations of the eminent scholar and man of arts Dimitrie Cantemir. The observation layer of the work captures two aspects of the musician activity: that of instrumentalist and of musical pedagogue. In the first case, the interpretative art is revealed, by means of which he asserted himself in Turkish culture as a virtuoso of the tanbur, a performance recognized by his contemporaries. In the second case, the presentation focuses on approaching the didactic aspect in Cantemir's musical practice, which has played an active role in educating valuable disciples appreciated not only as admirers of musical art or as genuine talents, but also as theoretically and practically trained in the of irect collaboration with him. Retrospectively, the instructive-didactic concepts, methods, principles, forms of organization of musical education applied by D. Cantemir, accredit him as a precursor of musical pedagogy.*

**Key words:** *Dimitrie Cantemir, oriental music, instrumental interpretation, musical pedagogy, tanbur.*

În cultura națională, arta de interpretare muzicală instrumentală are o istorie veche. Primele date despre existența instrumentelor ne parvin din paleolitic, fapt ce denotă că și arta de interpretare la aparatele sonore deja exista la acea vreme. În perioada prenotației muzicale putem vorbi însă despre o artă și tehnici de emitere sonoră la instrumente, însușite pe

cale empirică. Chiar și primii profesioniști – lăutarii – au învățat și au transmis meșteșugul mânării instrumentelor prin filiera oralității, asimilând și perpetuând de la o generație la alta atât deprinderile, cât și metodele de învățare a cântatului la instrumente și asimilarea tehnicii de interpretare bazată pe practica uzuală. Profesionismul, format prin încadrare în școală sub îndrumarea pedagogului, se afirmă în cultura muzicală de la noi mult mai târziu.

Ilustrul cărturar moldovean Dimitrie Cantemir, care a excelat ca muzician pe multiple planuri (compoziție, muzicologie, muzicografie, etnografie muzicală ș. a.), ne oferă un exemplu peremptoriu de abordare riguroasă a artei și practicii artistice de interpretare instrumentală, manifestându-și, totodată, vocația și în activitatea didactică. Considerată un fenomen artistic de excepție, opera muzicală teoretică și practică a lui D. Cantemir, integrată în așa-numita „perioadă a lalelei” (*Lâle devri*) din istoria culturii otomane, a ridicat considerabil valoarea muzicii turcești, punându-i bazele dezvoltării și afirmării ei pe criteriile profesionale, fapt ce a însemnat, pentru practica muzicală din Țara Semilunii, o emulație paralelă a creșterii nivelului tehnico-interpretativ. În același timp, ea reprezintă una din sursele majore ale muzicii seraiului, în special a celor din „epoca modernă timpurie” – intervalul anilor 1550-1750, prin care „s-ar putea argumenta poate chiar [esența artei muzicale – n.n.] din întreaga perioadă otomană” [12, p. 30].

Înclinația specială a savantului pentru arta interpretativă vine, probabil, atât pe cale nativă (tatăl său, Constantin Cantemir cânta la caval) [16, p. 396], cât și din concepția iluministă consacrată despre omul de cultură. După cum afirmă însuși cărturarul, el nu a întâlnit la acea vreme nici un savant „care să nu știe să cânte ceva” sau să nu fi cunoscut principiile necesare înțelegerii și explicării fenomenului artistico-sonor, fiindcă „(...) neamul persan și turc (dar nu cel arab) în chip natural se desfată cu muzica peste măsură” [7, p. 545].

Educația muzicală a lui Cantemir începe în familie, la Iași sub îndrumarea lui Ieremia Cacavelas (grec de obârșie cretană), fiind mai apoi continuată la Constantinopol, unde își aprofundează cunoștințele muzicale în cadrul Academiei Grecești a Patriarhiei din Constantinopol cu Kîemani Ahmed (grec renegat) și Tanburî Koca Angeli (grec ortodox) – ambii excelenți interpreți la *kemânçe* și *ney* (termen ortografiat desori, în unele surse, incorect prin *nei*), respectiv, la *tanbur*, reputați profesori de muzică instrumentală ai seraiului. Instruirea din capitala Imperiului Otoman i-a asigurat o pregătire pe măsură pentru afirmarea profesională ulterioară. Perseverând în acest domeniu, talentatul prinț Dimitrie obține faima de virtuoz al *tanbur*-ului în mediul aristocratic constantinoplean. Nu este exclus faptul ca tânărul Cantemir să fi posedat arta interpretativă la alte două instrumente orientale – *kemânçe* și *ney*, însușită de la dascălul său Kîemani Ahmed. Admisă ca reală, această posibilitate comportă o doză de circumspecție și confirmare documentară suplimentară. Ea însă nu trebuie exclusă din start, de vreme ce mai multe scrieri, inclusiv cele de epocă, o semnalează ca fiind una fezabilă [9, p. XXXVIII; 14, p. 119; 20, p. 701; 1, p. 238; 10, p. 118].

Ne vom permite o mică digresiune, care se impune în contextul abordat. Concepția estetică orientală, specifică practicii de interpretare a operei muzicale, avea particularitățile ei. Ținând cont de faptul că actul sonor prinde viață în conștiința ascultătorului (receptorului) după contactul cu interpretul, acestuia din urmă îi revine un rol aparte. De aici, sarcinile ce i se incumbă interpretului țin, în bună parte, de domeniul psihologic, presupunând o bună stăpânire și pătrundere în profunzimea conținutului artistic ce urmează a fi exteriorizat, exprimarea subtilă prin mijloace artistico-sonore a mesajului muzical, prin sensibilizarea lumii interioare a ascultătorului întru crearea stării de emoție, de pasiune, de afect, de încântare – *tarab* (literalmente din limba arabă: sentiment extatic asociat cu audiția și interpretarea muzicii excepționale), adică implicația efectivă în transpunerea muzicală a operei de artă etc. Conjunctura cultural-artistică favoriza o activitate creatoare, în mod obiectiv fiind slicitat artistul de formațiune multilaterală, care ar cumula calitatea în domeniul special al

compunerii și interpretării muzicale. Tot condițiile specifice ale epocii determinau realizarea actului artistic într-un cadru restrâns de audiență, iar diversele manifestări de artă se desfășurau, de regulă, la curtea protipendadei otomane, salonul găzduind cea mai mare parte a reprezentărilor muzical-artistice.

Aflarea lui Cantemir la Constantinopol a coincis cu perioada când anume muzica de cameră a salonului era genul proxim ce determina majoritatea manifestărilor de artă muzicală din Imperiul Otoman. În plus, șederea lui Dimitrie Cantemir în centrul Orientului islamic este marcată de o maximă deschidere de orizonturi și prosperare fără precedent a artelor otomane, care se produce la confluența secolelor XVII-XVIII. Nu este o excepție nici cultura muzicală a Turciei, care ajunsese atunci la cea de-a treia „vârstă de aur” a sa [1, p. 236; 2, p. 336]. Protectorii ei erau tocmai sultanii. Acceptată și cultivată, apreciată și încurajată de demnitarul imperiului, arta sunetelor este adorată și privilegiată, avantați fiind îndeosebi cei care o profesau, în categoria cărora erau incluși și virtuozii instrumentiști (de *tanbur*, *ney*, *kemânçe*, *kanun* etc.). Aceștia obțineau favorurile Porții, conferind prin arta lor probitate, poziție socială solidă, considerație înaltă și bună reputație celor care îi susțineau, iar Cantemir făcea parte din categoria acestora.

Instrument cordofon consacrat, caracteristic în Turcia secolelor XVII-XVIII, *tanbur*-ul era considerat pianofortele muzicii clasice turcești. Ca tip organologic, acesta este dotat cu două coarde duble și una simplă, prinse în cuie de lemn, dintre care două lateral și a treia în partea posterioară a gâtului, emisia sonoră realizându-se prin tehnica manuală de ciupire a agentului vibrator cu un plectru. Pentru o bună posesie a instrumentului, tanburistul trebuie să aibă degete lungi și agile. În *Edvâr-i Kantemir-oghlu (Tratatul lui Cantemir-oglu)*, *tanbur*-ul este prezentat drept „cel mai desăvârșit și complet dintre toate instrumentele, (...) pentru că el redă în întregime și fără cusur sunetul și cântecul care iese din răsuflarea omului” [4, p. 1 (195)].

Știrile despre arta interpretativă a lui Cantemir ne parvin de la sfârșitul secolului al XVII-lea. Abatele Toderini notează: „De la anul 1691 al erei creștine, eruditul principe Cantemir s-a dat la învățătura muzicii turcești pe instrumente, studiindu-i profund dificila teorie” [18, p. 224]. La noi, primii care observă pasiunea viitorului domn al Moldovei pentru arta instrumentală sunt cronicarii. Ion Neculce scrie: „Atuncea era un turcu ce-l chema pre anume Ismail-efendi și era om de casa împăratului, credincios di cei dinlăuntru și era și capuchehaie hanului și avea bun prieteșug acel turcu cu Dumitrașco Cantemir beizade, fiul lui Cantemir-vodă. Că mergea de multe ori acel turcu la gazda lui Dumitrașco beizade și-l cinstiia beizade că poate fi bea acel turcu/și vin, și-i dzicea beizade în *tambură* (subl. n.), că așe știia dzice de bine, cât nici un țarigrădean nu putea dzice bine ca dânsul, și-i era drag beizade acelui turcu” [13, p. 159]. Calitatea de interpret instrumentist a mult înzestratului cărturar este relevată și de Nicolae Costin, arătând că „fiindu el om istețu, știindu și carte turcească bine, se vestisă acmu în tot Țarigradul numele lui, de-l chema agii la ospețele lor cele turcești, pentru prietenșug ce avea cu dânsii. Alții dzic, știindu bine în tambur, îl chemau agii la ospețe, pentru dzicături” [11, p. 365]. Cu adevărat că viața mondenă din capitala otomană îi oferea diverse prilejuri pentru a-și etala arta interpretativă, în acest sens fiind cunoscute și alte date.

Calitatea de capuchehaie la Poartă și pregătirea intelectuală de excepție îl avantajează pe Cantemir în stabilirea de relații apropiate cu demnitari de primă importanță ai palatului imperial, obținând bunăvoința acestora. Cercul de prieteni cuprindea, de asemenea, personalități religioase, oameni de cultură, reprezentanți ai corpului diplomatic etc. de la începutul secolului al XVIII-lea, printre aceștia figurând Baltadji Mehmed Pașa (1662-1712), mare vizir în două rânduri, susținătorul fiilor lui Constantin Cantemir – Antioh și Dimitrie, un cunosător în muzică, fost muezin, care avea voce frumoasă [6, p. 770, nota 7]. Un prieten al lui Cantemir a fost și un alt mare vizir, Rami Mehmed Pașa (1654-1704), autorul cunos-

cutei lucrări *Karlofça Sulhnamesi (Acordul de la Karlowitz)*, poet, muzician [Idem, p. 747-748, nota 52], una din mințile luminate ale epocii otomane. Pasiunea reciprocă pentru muzică l-au apropiat de alți doi mari demnitari ai imperiului – Davul Ismail Effendi, marele vistier al curții și capucehaie a hanului tătar, și Latif Célebi, haznedarul marelui vistier. La sugestia și insistența acestora, Cantemir elaborează tratatul teoretic despre muzica turcească – *Edvâr-i Kantemir-oghlu*, dedicat sultanului Ahmed al III-lea. Viitorul domn al Moldovei construiește relații de prietenie cu Rami Reis Effendi, ilustru scriitor turc, apreciat pentru stilul său literar grațios și elevat, puternic marcat de individualitate, cu reputație de muzician excelent și improvizator în versuri cântate pe melodii orientale [15, p. 16].

În urma cunoștințelor cu mai mulți reprezentanți ai elitei religioase (*ulema*), Cantemir își îmbogățește bagajul spiritual, însușind temeinic legile și teoria islamului. Este un participant frecvent la întrunirile, în format de dialog, cu subiect teologic (*sohbet*) – o veche practică spirituală și tradiție culturală în Turcia, însoțite de discuții despre muzică, cu tematică religioasă și (sau) laică.

Interesul pentru savoirea muzicii de curte era o permanență și a întrunirilor organizate cu regularitate de misiunile diplomatice din capitala de pe malul Bosforului. Formele de manifestare erau diferite: baluri, concerte, recepții, alte momente de divertisment, din care nu lipseau recitalurile interpreților locali și străini. În cadrul acestor manifestări, Cantemir și-a etalat nu o singură dată abilitățile instrumentale însușite. La Constantinopol, contactele lui Cantemir cu străinii se întemeiază pe relațiile statornice cu ambasadorii monarhiilor europene: contele Jakob *Colyer*, *ambasadorul* Țărilor de Jos la Poarta otomană, reprezentantul permanent al țarului Rusiei, contele Piotr Andreevici Tolstoi, șeful misiunii diplomatice a Franței, Pierre Antoine de Castagner, marchiz de Châteauneuf și succesorul său Mr. de Ferriol, acesta din urmă fiind un mare amator și admirator al artelor frumoase, cu un pronunțat gust pentru muzică. Activitățile de agrement din cetatea Constantinopolului la confluența secolelor XVII-XVIII includeau serbările câmpenești din satele de pe malul Bosforului, iar livezile de la Büyük Dere erau locurile unde se țineau divertismentele cele mai atrăgătoare. Concertele de muzică clasică turcească aveau loc în aer liber [Idem, p. 20]. Cantemir atrage superlative prin agerimea minții, dar, în același timp, câștigă respectul și prin vocația de muzician, demonstrând capacități superioare de faimos interpret la *tanbur*.

Relevă reputația lui Cantemir ca cel mai mare interpret al *tanbur*-lui de la sfârșitul secolului al XVII-lea din fosta capitală a Imperiului Bizantin – Constantinopol, vestitul călător din perioada otomană, istoricul, geograful și scriitorul turc Evliya Çelebi (1611-1682). Apropo, *tanbur*-ul, ca instrument specific muzicii cultivate la curte și palate, era la turci un instrument muzical destul de răspândit și în popor [8, p. 637].

Așadar, este greu de imaginat un instrumentist virtuoz, investit pe deasupra cu titlu de maestru (*usta*) și care era solicitat la diverse întruniri, fără un repertoriu adecvat. Ce interpreta Dimitrie Cantemir în cadrul acestor reuniuni? Din păcate, nu dispunem de prea multe date care ar putea să ne edifice exhaustiv în această chestiune. Putem admite însă că, în virtutea naturii sale artistice de excepție, muzicianul nostru acumulase și poseda un bogat și variat repertoriu din aria artistică turco-orientală, pe care putea să-l etaleze cu abilitate. Condițiile în care Cantemir s-a format îi permiteau acest lucru – ucenicia îndelungată și laborioasă la dascăli consacrați ai artei instrumentale, care presupunea, pe de o parte, însușirea („absorbirea”) unei vechi și valoroase tradiții de interpretare instrumentală, iar pe de alta – spirit proaspăt, inovator, conform cu viața cultural-artistică a prezentului. Se știe că luminatul principe moldav era un maestru al *peşrev*-urilor, asimilate parțial din creația orientală, inclusiv din tradiția orală, sau create de el. Mai poate fi amintit și faptul că la învestirea sa în postura de Domn al Moldovei, onorând protocolul stabilit de divanul sultanului și prezentându-se în fața acestuia, a interpretat, cu o rară dexteritate, la *tanbur* propria compoziție – celebrul *Sâz semâ-isi* în modul *Nevâ*, ritmul *Aksak semâ'î*. Emoționat



fiind, sultanul i-a adresat cele mai distinse mulțumiri, oferindu-i daruri scumpe, împreună cu un caftan clasa *Fakiré* – echivalentul titlului de pașa cu trei tuiuri, adică peste rangul de pașa cu două tuiuri (caftan clasa *Chilat*), acordat domnitorilor principatelor și reprezentanților europeni cu rang diplomatic la Poartă [17, p. 263-264].

Documentele din secolele trecute, de asemenea, semnalează: „Cantemir din instrumente cânta cu *Nei-ul*” [14, p. 119] – aerofon care o vreme a circulat și în mediul tradițional de la noi. Aprecierea dată acestuia în *Istoria Imperiului Otoman* (produce „un sunet dulce” incomparabil cu cel al altor instrumente) este confirmată și de alți cercetători: „Instrumentul cel mai plăcut din specia fluielor, mai dulce și mai simpatic în privința sunetelor, era, după cum ne spun bătrânii, *nei-ul*” [3, p. 114]. Este un tub cilindric de trestie cu țeava complet deschisă la ambele capete, aidoma fluielui românesc în varianta celui moldovenesc, având șapte orificii digitale. La orientali, *ney-ul* era instrumentul favorit al călugărilor musulmani, la care doar bărbații executau unele cântece sacre în cadrul ceremonialului religios. Este una din puținele informații, care menționează expres stăpânirea artei *ney-ului* de către Cantemir.

Perioada aflării lui D. Cantemir la Constantinopol (1688-1710) l-a consacrat și în domeniul pedagogiei muzicale. Cărturarul se implică în activitatea de educație muzicală, conștientizând rolul, locul și finalitățile acesteia, cu respectarea canoanelor didactice statornice în Orient. Este adevărat însă că ansamblul regulilor și principiilor normative în vederea studierii și practicării muzicii, elaborate și practicate de Dimitrie Cantemir, poartă amprenta timpului și a spațiului cultural în care el a trăit și a activat, deși multe dintre ele au valabilitate și în prezent. Mai trebuie specificat și faptul că principiile pedagogice pe care le enunță și le aplică principele moldovean în didactica muzicală nu reprezintă o metodă de studiu sau de lucru perfect încheată și explicit formulată. O bună parte dintre acestea sunt fie expuse în mod direct în lucrările savantului, fie sunt prezentate ca parte componentă a educației umaniste a individului, fiind relativ ușor sesizate prin deducție.

La o lectură atentă, putem constata că multe din operele lui Cantemir reprezintă o veritabilă enciclopedie pedagogică, în care cărturarul meditează și dezvăluie sensul educației morale, intelectuale, civice și estetice a omului, oferind, totodată, numeroase cugetări, idei, sugestii, inclusiv unele cu caracter axiomatic. Valorile umane din perspectiva normelor de conduită, interrelația lor cu societatea, întru stimularea perfecțiunii spirituale, sunt, după Cantemir, factorii ce determină, în ultimă instanță, conștiința și profilul etic al personalității. În concordanță cu educația sa umanistă și cu ideile iluminismului european, Cantemir susține, sub aspect doctrinar, conceptul de civilizație, punând în relație directă progresul social cu prosperarea, dinamica pozitivă a bunelor moravuri, a artelor și a sistemului educațional. Din acest punct de vedere, problema primenirii moravurilor relevă și implică ideea moralei sociale, comportând o pronunțată semnificație pedagogică.

Umanistă în sensul deplin al cuvântului, noțiunea de civilizație la Cantemir are în vedere astfel de componente cum sunt valorile morale, valorile intelectuale, moravurile, obiceiurile etc. În *Descrierea Moldovei* este dezvăluită implicit această idee, ea fiind întemeiată pe analiza descriptivă a unui spațiu istorico-geografic concret, de civilizație milenară.

Concepția perfectibilității prin învățatură este avansată în lucrarea *Divanul sau gâlceava înțeleptului cu lumea sau giudețul sufletului cu trupul*. Absența învățaturii, observă autorul, are drept consecință „părăsirea virtuții”. În așa fel, Cantemir sugerează una din ideile pedagogice fundamentale – cea a educabilității, având în vedere rolul factorului educațional în formarea și dezvoltarea ființei umane. Acesta, asociat la potențialul cognitiv și ideatic al științelor și al artelor, conjugate cu filogenetica și autoeducația, contribuie la modelarea structurală și informațională a intelectului, la lărgirea orizontului spiritual și cultural al individului.

Din *Descrierea Moldovei*, dar și din alte lucrări se poate deduce că marele nostru înaintaș pleda pentru afirmarea în țara sa a științelor și artelor, pentru funcționarea unui

sistem instituțional de învățământ laic, ce ar fi capabil să realizeze activitățile instructiv-educative în cadrul triadei socioumanistice: a. formarea *homo cogitans* (omului care gândește); b. formarea *homo faber* (omului care creează) și c. formarea *homo estimans* (omului care apreciază și valorizează).

O altă opinie ce decurge din opera lui Dimitrie Cantemir, având în vedere *Divanul, Imaginea științei sacre sau Metafizica (Sacro-sanctae scientiae indepungilis imago)*, *Mic compendiu de logică generală sau Logica (Compendiolum universal logices institutionis)*, se rezuma la următoarele: deprinderile bune, sănătoase trebuie cultivate la om din copilărie și adolescență. Pragmatismul lui Cantemir este justificat și explicabil, el vizând direct și ocupațiile muzicale, autorul acestei aprecieri acumulându-și cunoștințele și educându-și dexteritățile artistice de la vârsta adolescenței.

Un factor de maximă importanță în conceperea, proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de instruire și educație îl reprezintă personalitatea pedagogului, căreia, în paginile romanului *Istoria ieroglifică*, luminatul principe îi acordă o atenție deosebită în pregătirea profesională și morală a discipolilor. Cantemir ajunge la această concluzie inteligibilă și datorită faptului că el însuși a avut parte de pedagogi merituoși, inclusiv în materie de muzică (Ieremia Cacavelas la Iași, Kîemani Ahmed, Angeli, Meletie de Arta la Constantinopol), lucru care s-a făcut simțit pe parcursul întregii sale activități artistice.

În activitatea sa pedagogică, D. Cantemir continuă practica muzicală, întemeiată pe tradiția sistemului clasic de învățământ musulman, cu finalitatea socio-umanistică de educație și de pregătire a unei noi generații, având ca principii normele didactice de clasificare a cunoștințelor, abilităților și a științelor într-o perspectivă enciclopedică. Muzica era considerată, alături de logică, fizică, limbă, unul din domeniile prioritare ale cunoașterii (afective, prin imagini artistice), fiind, în același timp, plasată (de rând cu matematica, astronomia ș.a.) în categoria celor transmise, deci, care poate fi înșușită prin translare de la exegețul și creatorul ei.

În procesul de educație, arta sunetelor figura pe poziția uneia din principalele componente. La otomani, ea făcea obiectul unor studii aprofundate, având în vedere virtuțile ei deosebite în formarea moral-civică a individului, a culturii spirituale, contribuția acestei arte la edificarea unei stări de spirit armonioase, menite să promoveze idealurile sociale ale epocii.

Muzica era un mijloc de comunicare spirituală și o delectare aleasă în lumea celor mai învățați turci, cum o descrie Cantemir în Sistemul sau întocmirea religiei muhammedane: „la muhammedani ea [muzica – n.n.] nu se predă niciodată în școli spre a fi învățată, ci numai individual, pe la casele lor, de către oamenii iscusiți în arta muzicii. [O învață] aproape toți copiii de demnitari (și chiar mulți de-ai oamenilor de rând, după cum are cineva dorință, sau o înclinație specială pentru aceasta), ca și *ulema*, adică toți savanții (...)” [7, p. 545].

Prin urmare, muzica era tratată ca o artă prin excelență educativă, iar cei care o învățau, în situația în care realizau anumite performanțe, obțineau, la decizia maestrului, așa-zisa *ijaza*, adică licența de a profesa conform studiilor făcute. După cum rezultă din scrierile lui Cantemir, didactica muzicală este tratată de el sub raportul continuității. Excursul panoramic, la care recurge muzicianul, este unul încărcat de sugestii: „(17) *Husein*. Mecenatele musicantelor orientali. Elu au avutu in forțe mare stima pe *Hodgea Musicar*, orfeulu Persianiloru, sip e scolariulu acestui-a *Gulam* arabulu. Tóta Turci a si Persi a se delectá in melodiele si cantecele loru pênê pe timpulu lui Mahomedu Sultanulu , candu arta musiceii, uitata mai cu totul nu numai a reinviatu, dar anca s’a redicatu la cea mai mare perfectiune prin Osmanu Effendi. Nobilu din Constantinopole. Acesta a lasatu dupa sine mai multi scolari artisti atáta in music’a vocale câtu si in cea instrumentale (muzică – n. n.). Anume în in cea vocale a fostu renumitu unulu *Chafiss*, supranumitu Kiomur (Carbune), apoi *Buhurdgi Ogli*, *Memish Aga*, *Kiuciuk Muesin*, si *Despihci Emir*; ér’ in cea instrumentale au

escellatu duoi greci, *Kiemani Ahmed*, unu renegatu, si *Angeli*, orthodoxu (amenduoii mi-au fostu instructori cinci-spre-zece ani), apoi unu evreu cu numele *Celebico*” [5, p. 217]. Avid de exprimare pe plan artistic, muzicianul generalizează experiența antecesorilor pe care o îmbină cu propriile cunoștințe și cu practica personală, ridicând cultura muzicală la înălțimi excepționale, performanță pentru care este considerat, după s-a menționat anterior, unul din cei mai desăvârșiți muzicieni din capitala Porții.

Ajuns în vârful piramidei artei instrumentale interpretative, D. Cantemir este invitat să dea lecții de muzică, creând oportunități de instruire și afirmare pentru viitoarea generație de muzicieni și contribuind astfel, prin competența sa, la educarea și modelarea acesteia. Se știe că în unele cercuri religioase din lumea orientală (tradiționaliștii, puriștii, integra-liștii) muzica practică în afara psamodierii Coranului și vocii muezinului era considerată incompatibilă cu credința musulmană. Astfel de prejudecăți față de arta sunetelor, care au guvernat o perioadă de timp și societatea otomană, au făcut ca meșteșugul de muzician să fie profesat de străini. De bună seamă, cei mai buni muzicieni ai seraiului din acea vreme erau nemusulmani, ei având rădăcini grecești, evreiești sau armenești [19, p. 7; 12, p. 48-49]. Din cele relatate în *Istoria Imperiului Otoman*, aflăm că Dimitrie Cantemir a avut șase discipoli, printre audienții săi numărându-se Tasci Oglî, Senik Mehemed, Bardaci Mehemed Celebi, Ralaki Eupragiote (nobil grec din Constantinopol), Darul Ismail Effendi și Latif Célebi [5, p. 217]. Dar, înainte de toate, Cantemir atrage atenție asupra faptului că oricine voiește să-și croiască educația muzicală trebuie să cunoască regulile teoretice ale artei sunetelor. Elaborând tratatul teoretic asupra muzicii turcești (*Edvâr-I Kantemir-oghlu*), Dimitrie Cantemir creează premisele necesare însușirii culturii artistice sonore. Sistemul de lucru, pe care eruditul principe îl consideră unul novator și îl aplică în instruirea muzicală, este laconic formulat în felul următor: „când eram la Constantinopol, am alcătuit o carte, (pe care am închinat-o actualului sultan Ahmed, care se desfată foarte mult cu muzica și e foarte priceput în ea), scrisă în limba turcă, supunând în ea indicațiile teoretice ale întregii muzici la anumite reguli și la canoane sigure, iar notele le-am redat cu caractere arabe pentru o mai lesnicioasă întrebuițare și practică, expunând limpede teoria și ducând-o (precum nădăjduiesc) la bun sfârșit așa că acum înșiși turcii spun că și muzica practică, și cea teoretică a devenit mult mai ușoară și mai limpede” [7, p. 547]. Autorul are în vedere sistemul grafologic de notare a muzicii, fapt care a avut un impact pozitiv asupra procesului de instituționalizare și de profesionalizare a pedagogiei muzicale la otomani.

Carierea sa didactică se desfășoară în condițiile când criteriile estetice și bazele teoretice ale muzicii turcești luaseră contururi precise. Pe acest temei, principiile pedagogice muzicale promovate presupuneau două laturi unitare ale aceluiași proces instructiv-didactic – cel teoretico-didactic (formarea culturii muzicale la nivel teoretic) și cel aplicativ (atitudinea axiologică față de arta sunetelor prin capacitatea de a interpreta opere de artă muzicală). Altfel spus, interpretul-muzician trebuia să aibă o pregătire complexă. Conceptul metodologic este formulat laconic de D. Cantemir în *Sistemul sau întocmirea religiei muhammedane*, el insistând, în special, pe necesitatea practicantului de muzică de a pătrunde în taina glasurilor, în structura ritmurilor și a metricii artei orientale, în cea a formațiunilor modale și în genuistica în care se încadrează melodia. Mai mult decât atât, microtoniile, ornamentica, fastul, virtuozitatea, subtilitățile procedeele tehnice de execuție a melosului oriental sunt, practic, imposibil de a fi redate integral prin notație. La acestea se mai adaugă și faptul că interpretarea muzicii turcești se bazează pe improvizație – procedeu de creație fundamental al artei sonore, prin care se atinge performanța inventivității modale, ritmice etc. Cu titlu de sugestie metodică vine și următoarea precizare: cel ce va cunoaște perfect așa-numitul *Usul* poate să execute o piesă „fără nicio greșeală și fără ajutorul acelor note”, dacă o „va auzi de două sau de trei ori de la autorul însuși sau de la dascălul său” [7, p. 547].

Potențialul creativ al familiei este un alt factor eficient de realizare a unor obiective educaționale. Cantemir concepe mediul educogen familial ca instrument de influență cu efect benefic asupra formării personalității juvenile, a comportamentului acesteia în procesul de materializare a tuturor dimensiunilor educației. Așa cum educația prin intermediul filierei artistice are nobila misiune de a forma *homo aestheticus*, Cantemir-pegagogul vede în componenta muzicală una din sursele și mijloacele de prim ordin ale educației ce contribuie la însușirea valorilor estetice, a capacităților și deprinderilor de promovare a esteticului. Pornind de la acest credo, Cantemir a apelat la resursele educative ale muzicii în mediul familiei sale, pe parcursul întregii vieți. Este cunoscut faptul că Maria, fiica sa cea mai mare, și Ecaterina, sora vitregă a acesteia, posedau clavicordul. Pronunțate preocupări artistice a avut și Antioh, fiul cel mai mic al lui Dimitrie Cantemir, care, pe lângă prodigioasa sa activitate literară, a compus cântece, multe dintre ele având priză la pasionații de muzică din Rusia [21, p. 17].

În urma parcurgerii operei cantemiriene, pot fi extrase și sistematizate unele concepte pedagogice, care se exprimă în obiective, metode, principii, forme de organizare a educației muzicale. Astfel, ca obiective generale se întrevăd cunoștințe de specialitate, deprinderi de profil, atitudini distincte deontologiei interpretative și muzical-pedagogice. Între metodele de instruire preconizate sau utilizate de Cantemir în didactica muzicală se relevă expunerea, explicația, demonstrația, exercițiul, lucrul cu cartea ș.a. Acestea se demarcă în formă directă, indirectă sau prin deducție din lucrările cu caracter istoric, etnografic, filosofic și artistic ale autorului, privind rolul muzicii ca artă complexă, funcția ei educativ-estetică, de cultivare a unor înalte stări, sentimente sau trăiri sufletești.

Stabilind locul și finalitățile artei muzicale, ca parte indispensabilă a întregului ce contribuie la realizarea educației plenare (morale, civice, estetice etc.) a individului, Cantemir formulează și unele elemente de metodologie, exprimate în studii teoretice cu destinație muzical-didactică. Principiile privind procesul de desfășurare a instruirii artistice (sistemic, al unității dintre teorie și practică, al însușirii conștiente a ocupațiilor și formării deprinderilor conștiente ș.a.), de asemenea, sunt promovate de el cu consecvență și convingere.

Ca formă de organizare a educației muzicale, paralel cu activitățile independente, se întrevăd alte două activități educaționale eficiente, abordate de muzician: cea a mediului familial și cea instituționalizată, sub îndrumarea pedagogului. Ele se completează reciproc, în așa fel stabilindu-se o trainică coeziune între aceste filiere de instruire muzical-artistice.

În calitate de instrumentist, arta interpretativa promovată de Cantemir, din motive lesne de înțeles, este mai greu de a fi generalizată. Totuși, puținele surse documentare care ni s-au transmis până în prezent atestă sau, mai degrabă, sugerează naturalețea, sensibilitatea actului său interpretativ, bogăția coloritului și a ornamenticii orientale, transpuse prin intermediul așa-zisului pianoforte al muzicii clasice turcești, care se regăsesc în îmbinarea armonioasă a substanței muzicale cu cea a virtuozității pe care o posedă – calitate intrinsecă unei interpretări de valoare. Faima de care s-a bucurat instrumentistul tanburist în timpul vieții s-a bazat pe performanța actului interpretativ estetic, apreciat de nenumărate ori la superlativ de contemporani.

Trăind peste două decenii în ambianța civilizației musulmane, Cantemir se angajează, cu toată seriozitatea ce îl caracterizează, în edificarea unui sistem de educație muzicală în spiritul specificului cultural oriental, sistem care a dat rezultate remarcabile în timp, sesizabile până în zilele noastre.

Activitatea muzicală a lui Dimitrie Cantemir oferă perspective convergente, ce răspund nevoilor de abordare de la distanța timpului a unor probleme din domeniul artei și pedagogiei interpretării instrumentale. Judecând după informațiile apărute în literatura de altă dată și în cea ulterioară, măiestria interpretativă la tanbur a lui Cantemir a fost una

perfectă, virtuozitatea tehnică fiind dublată de o temeinică stăpânire a cunoștințelor teoretice, de fantezie creatoare, fapt ce i-a permis să ofere ascultătorilor săi un produs artistic de înaltă calitate, cu ecouri relevante în timp. Măiestria pedagogică, capacitățile de organizare și desfășurare a procesului de instruire artistică sunt la fel de concludente, așa cum acestea denotă posesia științei de desfășurare a activității didactice, necesare pedagogului de instrument.

#### **Bibliografie:**

1. ALEXANDRU T., 1980, *Dimitrie Cantemir și muzica orientală*, p. 233-251, în: Folcloristică. Organologie. Muzicologie. Studii, II. Editura Muzicală, București.
2. ALEXANDRU T., 1973, *Dimitrie Cantemir și muzica orientală*, p. 335-348, în: Revista de Etnografie și Folclor, tomul 18, nr. 5, Editura Academiei, București.
3. BURADA T., 1974, *Opere*. Ediție îngrijită de Viorel Cosma, vol. I, partea I, Editura Muzicală, București.
4. CANTEMIR D., 1973, *Cartea științei muzicii după felul literelor*. Traducere în limba română de Eugenia Popescu-Judet, p. 193-302, în: Popescu-Judet, Eugenia, (1973), *Dimitrie Cantemir. Cartea științei muzicii*, Editura Muzicală, București.
5. CANTEMIR D., (MDCCLXXVI), *Istori'a Imperiului Ottomanu. Crescerea si scaderea lui. Cu note foarte instructive de Demetriu Cantemiru principe de Moldavi'a*. Tradusa de Dr. Ios. Hodoșiu, partea I, Editiunea Societatei Academice Romane, Bucuresci.
6. CANTEMIR D., (MDCCLXXVIII), *Istori'a Imperiului Ottomanu. Crescerea si scaderea lui. Cu note foarte instructive de Demetriu Cantemiru principe Moldaviei*. Tradusa de Dr. Ios. Hodoșiu, partea II, Editiunea Societatei Academice Romane, Bucuresci.
7. CANTEMIR D., 1977, *Sistemul sau întocmirea religiei muhammedane*. Traducere, studiu introductiv și comentarii de Virgil Câdea, Editura Minerva, București.
8. ÇELEBI E., 1896, *Seyâhâtnameşi (Narațiunile călătorii)*, cilt 1, Istanbul, în: Popescu-Judet, Eugenia, (1973), *Cartea științei muzicii*, Editura Muzicală, București, p. 14.
9. CHRYSANTHOS DE MADYTOS, 1832, *Theorētikon mega tēs Mouzikēs*, Triest.
10. COSMA V., 1996, *Interpreți din România. Lexicon bio-bibliografic. Dirijori-Cântăreți-Instrumentiști-Regizori*, vol. 1 (A – F), Editura Galaxia, București.
11. COSTIN N., 1990, *Scrieri, în două volume*, vol. I. Ediție îngrijită de Svetlana Korolevschi, Editura Hyperion, Chișinău.
12. FELDMAN W., 1996, *Music of the Ottoman Court: Makam, Composition and the Early Ottoman Instrumental Repertoire (Intercultural Music Studies, 10)*, Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin.
13. NECULCE I., 1993, *Cronica copiată de Ioasaf Luca*, Editura Știința, Chișinău.
14. PANN A., 1985, *Bazul teoretic și practic al muzicii bisericești sau gramatica melodică*, p. 105-124, în: Buescu, Corneliu, *Scrieri și adnotări despre muzica românească veche*, vol. 1, Editura Muzicală, București.
15. POPESCU-JUDETZ E., 1973, *Dimitrie Cantemir. Cartea științei muzicii*, Editura Muzicală, București.
16. SULZER F. J., 1781, *Geschichte des transalpinischen Daciens, das ist: der Walachey, Moldau und Bessarabiens, in Zusammenhange mit der Geschichte des übrigen Daciens als ein Versuch einer allgemeinen dacischen Geschichte*, vol. I., R.Gräffer, Wien.
17. ȚARĂLUNGĂ E., 1989, *Mesajul artelor*, p. 262-312, în: Dimitrie Cantemir. Contribuții documentare la un portret, Editura Minerva, București.
18. TODERINI G., *Capitolo XVI. Musica*, p. 222-242, în: Letteratura turchesca dell'Abate Giambattista Toderini (MDCCLXXXVII), tomo I, Presoo Giacomo Stori, Venezia.
19. WRIGHT O., 2000, *Demetrius Cantemir: The Collection of Notations*. - (SOAS musicology series), volume 2: Commentary, Ashgate, Aldershot. Burlington USA, Singapore, Sydney.
20. *Музыкальная энциклопедия*, 1974, том 2, Гондольера-Корсов, Издательство «Советская энциклопедия», Москва.
21. ФОМИН С., 1984, *Кантемир – сын Кантемира*, în: Музыкальная жизнь, № 10, Москва, p. 17.

## MUSIC HISTORY AS A WORKSHOP TO DEVELOP CRITICAL THINKING SKILLS

*Rossella Marisi, Conservatorio “N. Piccinni”, Bari, Italy*

**Abstract.** *In the past, music history lessons were aimed at educating students to learn by heart and report the description of styles, genres, musicians’ biographies. In modern pluralistic societies, it is important to organize the lessons not so much to stimulate the development of memory, but rather to educate students to become individuals with good reflection skills, who can be active participants in a democratic society. This study focuses on whether and in what measure critical thinking should be promoted in music history classes, encouraging students to ask historical questions, use sources, contextualize, and develop argumentation skills.*

**Key words:** *assess sources, critical thinking, democratic society, music history, traditional teaching model.*

**Introduction.** Music history is usually deemed a very specialized subject, whose teachers shall provide their students a comprehensive overview of styles, genres, forms, and musicians’ biographies, accompanying the theoretical explanation with suitable musical excerpts to be listened to. In this way students will gain over time knowledge and competence over an ever-growing repertoire built on by the music pieces their teacher provided to illustrate his theoretical explanation.

It is certainly necessary that students acquire during the music history lessons they attend knowledge and competence over musicians and movements relevant in their own country and at an international level, and that they know how the different forms of vocal and instrumental music, including those designed to be part of dramatic performance and ballet, developed over time.

However, drawing a comparison with history pedagogy, it can be wondered if the traditional teacher-centered model, in which students are expected to memorize names, dates, the principal features of key treatises, and so on, is nowadays the best model suitable to guide students to develop as individuals, citizens, and professionals in training.

The present study aims to take into consideration the studies by experts on history pedagogy, and give some thought to whether, and in what measure, the points made in their works can be applied also to music history teaching in Conservatories and Academies, that is in the educational establishments which train prospective music and theatre professionals.

### **The traditional teaching model**

More than hundred years ago, in 1915, a Teachers’ Manual for History indicated that “history is usually called a ‘memory’ subject and is accordingly often taught as a mere memorizing of facts, names, and dates” (Ontario Teachers’ Manuals, 1915: 38). In a teaching model predominantly based on the transmission from teachers to students, examination was considered a trustworthy means to accurately measure the skills and knowledge attained by learners, and the student was considered to be best knowledgeable inasmuch his exposition was like the one made by the teacher during his lecture. (Padula, 1994). Consequently, students considered the teacher’s lecture and the textbook as undoubtedly true sources and did not find it necessary to check their accuracy or completeness.

In this way the teacher tended to emphasize much more the recall of memorized factual information rather than critical analysis and reasoning. If we consider that many teachers preferred lecturing rather than promoting and organizing students’ analysis and reasoning, we can easily deduce that students were led to a fact-oriented memory learning (Paul, [2018])

On the other hand, memorizing the content of the lecture read or listened to was necessary also because of the considerable barriers to gain access to any required infor-

mation. In fact, who needed quick access to information such as the birth and death dates of a musician, the premiere date of an opera, the publication date of a piece or a treatise, should know this information by heart, because otherwise he should invest time and money to find some publication containing these data (Roust, 2016: 105-108).

Recently, the transmission model has been censured: on the one hand it is true that the study of history, as well as music history, rests on knowledge of names, dates, places, events, and ideas (Ankeney et al., 2011). However, taking this view to its logical conclusion, it could lead to the mere recitation from memory of numbers and names: for instance, Paul Hurd affirmed that there are “too many facts, too little conceptualizing, too much memorizing and too little thinking” (cited in Paul [2018]) and Richard Paul stressed: “Most college faculty (...) usually teach content separate from the thinking students need to engage in if they are to take ownership of that content. They teach history but not historical thinking” (Paul, [2018]).

In effect, according to many experts, learning should not be considered as a lower order rote memorization but rather as a higher-order intellectual ability, thanks to which students can and should learn to assess sources, evaluate character, explain how change took place in the past and how the present derives from the past, and “grasp the complexity of historical causation, respect particularity, and avoid excessively abstract generalizations” (Society for History Education, 1989: 25). In sum, according to many scholars it is necessary to promote the students’ active participation (Tharp & Gallimore, 1993; Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013; Bain, 2009). The latter is elicited when students are involved in learning activities that they consider interesting and appropriate, which encourage them to momentarily set aside the sense of security arising from their prior knowledge and experience, consider innovative ideas and approaches applying them to new situations, and combine the new knowledge acquired with pre-existing intellectual constructs (Kanselaar et al., 2000).

### **Critical thinking**

Indeed, the concept of critical thinking is very old: the word ‘critical’ derives from the Greek term *kritikos*, meaning discerning judgment. In Webster’s New World Dictionary, the relevant entry reads “characterized by careful analysis and judgment”; some scholars stress that “critical, in its strictest sense, implies an attempt at objective judgment so as to determine both merits and faults” (DeRoche and Williams, 2001: 62). Other researchers put in relief that critical thinking may be defined “as thinking that explicitly aims at well-founded judgment and hence utilizes appropriate evaluative standards in the attempt to determine the true worth, merit, or value of something.” (Houghton, 2012: 42)

Several researchers focused on this subject, giving definitions which clarified the concept of critical thinking and put the value of this technique into the foreground.

In Edward Glaser’s view “the ability to think critically (...) involves three things: an attitude of being disposed to consider in a thoughtful way the problems and subjects that come within the range of one’s experiences, knowledge of the methods of logical inquiry and reasoning, and some skill in applying those methods” (Glaser, 1941: 5).

Robert Ennis describes critical thinking as “a process, the goal of which is to make reasonable decisions about what to believe and what to do”, and stresses that “critical thinking is not a thing or a goal in and of itself, rather it is a process of making informed decisions that affects the way one lives one’s life, the ultimate goal of which is to live reasonably in the strong or ethical sense of the term. It is based on a practical examination of one’s beliefs and actions as a guide for living an examined life” (Hale, 2008: 48).

According to Paul, Elder and Bartell, critical thinking is “the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing applying synthesizing an evaluating

information gathered from or generated by observation, reflection, reasoning or communication, as a guide to belief and action” (Paul et al., 1997). Paul and colleagues remark on the conceptual nature of thinking, and stress that critical thinking requires lucid and accurate intellectual work.

For this reason, Paul maintains that in thinking critically, that is by analyzing and assessing the various aspects of an issue, the thinker considers a variety of viable solutions to the problem and at the same time shows the quality of his or her thinking (Paul, 1987).

An important and exhaustive definition of critical thinking has been given by the Delphi group, who expressed the concept in this way: “critical thinking can be defined as a purposeful, self-regulatory judgment, which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential. Conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. Critical Thinking is essential as a tool of inquiry and it has a liberating force in education and a powerful resource in one’s personal and civic life. While not synonymous with good thinking, Critical Thinking is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good thinkers means working toward this ideal. It combines developing critical Thinking skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights, and which are the basis of a rational and democratic society” (Black, 2007: 3).

Other scholars also highlight that the ability to discuss historical artefacts and works of art, rather than uncritically accept or reject what is presented in a lecture or a textbook, can be viewed as a significant capacity for participation in a democratic society (Rosa et al., 1998; Kuhn et al., 1994). These reflections stress that the aptitude to critically thinking can protect and promote democracy. Therefore, the ability of critically thinking shall be part of the education of all citizens and shall be deemed as irreplaceable in each school and university curriculum.

Regarding specifically music history teaching, it is important to notice that, according to some researchers, the intellectual attributes of a critical thinker are deeply similar to the intellectual traits required of a true academic historian (Ramoroka, 2015).

Moreover, because of the similarity between research methods applicable, on the one hand, to historical subjects, and, on the other hand, to music history specific themes, it can be concluded that also music history requires the capacity to be aware of the context, to weigh and evaluate, to speculate about the causes of historical phenomena, to compare pieces, forms, styles, historic situations, identifying analogies and differences between phenomena from the past and the present, and therefore reflecting on how, and in what measure, the past could have impacted on the present (and still does) (Barton & Levstik, 2004).

Explaining a historical event signifies to put the latter at the center of a web of connections; for this reason, some commentators stress that to implement critical thinking strategies on a history or music history issue, it is necessary: a) to ask historical questions, b) to use sources, c) to make a contextualization, d) to support the proposed claim with arguments based on evidence, and e) to use not only substantive concepts but also meta-concepts (van Drie & van Boxtel, 2008).

Therefore, music history teachers should not just expose students to dates, theories and music the latter might otherwise ignore, but also apply research methods, enhance the students’ knowledge of history with comparisons with literature and the arts, “us[e] music



as a case study in cultural practices” (Cochran, 2016), in sum encourage their students to develop as active researchers in training.

To achieve this goal, teachers should tailor learning opportunities to suit their students' stage of development, guide them to become familiar with the historical content and concepts by understanding and applying the methods of historical inquiry and analysis, and use a variety of approaches including various kinds of activities and resources to lead the class to the development of the necessary skills.

This requires students to be able to consult documents, journals, diaries, artifacts, works of art, quantitative data, and other evidence from the past, understand these records, elaborate interpretations of the selected documents, evaluate their relevance, compare the different concepts and theories developed by academics in connection with the chosen evidence, and show a thorough comprehension of the historical context in which the issue they are addressing arose.

### **Activities**

Teachers can therefore structure their lessons to go first, practicing themselves specific activities suitable to promote critical thinking. Afterwards, teachers will encourage their students to join in the practice of these activities, inciting them not only through their own example, but also explaining to the students the activities' pedagogical value.

**Asking historical questions.** According to some scholars, a course of reasoning aimed at demonstrating a truth or falsehood “is always constructed during the encounter with a problem or a question” (van Drie and van Boxtel, 2008: 90), and “understanding emerges as a result of a dialectical process between the questions that are asked and the textual materials that are encountered” (van Drie and van Boxtel, 2008: 91).

In effect, some commentators qualify the readiness and ability to recognize, understand and put historical questions as one of the competencies basic to historical thinking (Schreiber et al., 2006).

Although educational researchers have usually considered raising questions mainly as a strategy to enhance the comprehension of texts, and not so much as a basic element for domain specific reasoning, it is important to stress that “questioning may function as a true *engine* for historical reasoning” (van Drie and van Boxtel, 2008: 91).

**Using sources.** First it should be distinguished **between** reasoning about documents and reasoning with documents. The former refers to the activity in which the researcher evaluates a document taking into consideration its specific type. The scholar assesses the document's trustworthiness and usefulness in relation to the issue he or she is researching on. The latter refers to the ability to select, interpret and corroborate information from sources to answer a historical question.

Thanks to this kind of activities students can gain a more in-depth understanding of the past, from believing that the past is given to acknowledging that the narrative of the past is selected and organized from a particular viewpoint. In this way they can elaborate different understandings on a specific situation, and make several hypotheses in relation to how the occurrence of different variables might influence its outcome (van Drie and van Boxtel, 2008: 92).

**Contextualizing.** Understanding and interpreting historical phenomena, objects, statements, texts, musical pieces or other works of art requires knowledge of their specific historical context, so that the analyzed phenomenon can be described, explained, interpreted and evaluated in accordance with that context (Halldén, 1997). Indeed, according to some scholars, different frames of reference can be used to contextualize a historical phenomenon: a) a chronological frame of reference, including knowledge of periods, significant events, and developments; b) a spatial frame of reference, including knowledge

about locations and scale; and c) a social frame of reference, including knowledge of components of human behavior and social activity such as socio-economic, socio-political, and socio-cultural conditions of life (De Keyser & Vandepitte, 1998).

**Developing argumentation.** Historical narratives are founded on various kinds of sources containing information which could be partial or even contradictory. Therefore, scholars shall weigh different interpretations of the facts they are researching on, acknowledging potential counterarguments, before endorsing a specific understanding of the past. The evaluation of the different hypotheses shall consider that “documents are not equal in their privilege as evidence” (Perfetti et al., 1995) and that the eventual decision related to their trustworthiness must be based on rational arguments.

Moreover, it should be noted that causation in history does not imply simple cause–effect relationships: instead, it is very likely that many actions and events taking place over time play a role in giving rise to a historical event (van Drie and van Boxtel, 2008). It is precisely for this reason that researchers consider not only the immediate causes of manifest events, such as declarations of war or revolutions, but also long-term causes and developments over time, like population shifts, social mobility, or climate change (Spoehr and Spoehr 1994).

### **Conclusions**

Teaching music history should give students the opportunity not only to learn by heart and report names and dates, identifying and describing pieces, genres, styles, and musicians’ biographies, but also to behave as historians by: raising questions and problems related to historical documents and theories, formulating such questions clearly and precisely; gathering and assessing relevant information from a wide range of sources; thinking openly within alternative systems of thought, recognizing and assessing their assumptions, implications, and practical consequences. (Our Concept, [2018]).

In this way music history lessons will contribute in educating students not only as researchers in training but more generally as individuals with good reflection skills, who are able to be active participants in a democratic society.

### **Bibliography:**

22. ANKENY K., DEL RIO R., NASH G.B. (eds.), *Bring History Alive! A Sourcebook for Teaching United States History*, The National Center for History in the Schools – University of California, Los Angeles, 2011.
23. BARTON K.C. & LEVSTIK L.S., *Teaching history for the common good*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
24. BLACK B., ‘Critical thinking – a tangible construct’, *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 2007, pp. 2-4.
25. BOYKOFF BARON J. and STERNBERG R.J. (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York: W.H. Freeman, 1987.
26. CARRETERO M., & VOSS J.F. (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994
27. COCHRAN T., ‘How Can We Use Music to Think About How History Works?’, *Teaching Music History*, 2016, <http://www.teachingmusichistory.com/2016/08/23/how-can-we-use-music-to-think-about-how-history-works/> (accessed on 20 February 2018)
28. DE KEYSER R. & VANDEPITTE P. (eds.), *Historical formation. Design of vision*, Brussel, Belgium: Flemish Board for Catholic Secondary Education, 1998.
29. DEROCHE E.F. and WILLIAMS M.M., *Educating Hearts and Minds. A Comprehensive Character Education Framework*, Thousand Oaks: Corwin Press, 2001.
30. GLASER E., *An experiment in the development of critical thinking*, New York: Teachers College Columbia University, 1941.
31. HALLDÉN O., ‘Conceptual change and the learning of history’, *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 1997, pp. 201-210.

32. HOUGHTON S.A., *Intercultural Dialogue in Practice: Managing Value Judgment through Foreign Language Education*, Bristol: Multilingual Matters, 2012.
33. KANSELAAR G., JONG T de, ANDRIESEN J.E.B., GOODYEAR P., 'New Technologies', in: SIMONS R.-J., VAN DER LINDEN J., and DUFFY T. (eds.), *New Learning*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000, pp. 55-83.
34. KUHN D., WINESTOCK M., & FLATON R., 'Historical reasoning as theory-evidence coordination', in: CARRETERO M. & VOSS J.F. (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, pp. 377-402.
35. ONTARIO TEACHERS' MANUALS, *History*, Toronto: The Copp, Clark Company, 1915.
36. OUR CONCEPT and Definition of Critical Thinking, <http://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411> (accessed on 22 February 2018).
37. PADULA A., *Musica viva*, Pescara: Iniziative, 1994.
38. PAUL R., 'The State of Critical Thinking Today', <https://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523> (accessed on 18 February 2018).
39. PAUL R.W., 'Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions', in: BOYKOFF BARON J. and STERNBERG R.J. (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York: W.H. Freeman, 1987, pp. 127-148.
40. PAUL R.W., ELDER L. and BARTELL T., *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*, Sacramento: Foundation of Critical Thinking, 1997.
41. PERFETTI C.A., BRITT M.A., & GEORGI M.C., *Text-based learning and reasoning: Studies in history*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
42. RAMOROKA M.D., *A study of the central tenets of critical thinking in history classrooms*, dissertation, University of Pretoria, 2015.
43. ROSA A., BLANCO F., & HUERTAS J. A., 'Uses of historical knowledge: An exploration of the construction of professional identity in students of psychology', in: VOSS James F., &
44. CARRETERO M. (eds.), *Learning and reasoning in history. International review of history education*, Vol. 2, London: Woburn, 1998, pp. 61-78.
45. ROUST C., 'Toward a skills-based curriculum in the music history classroom', *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 2016, pp. 105-108.
46. SCHREIBER W., KÖRBER A., VON BORRIES B., KRAMMER R., LEUTNER-RAMME S., MEBUS S., SCHÖNER A., ZIEGLER B., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. [Historical Thinking. A model of competences] Ars una, Neuried, Germany, 2007, pp. 17-53.
47. SEIXAS P. and MORTON T., *The Bix Six Historical Thinking Concepts*, Canada: Nelson Education Ltd, 2013.
48. SIMONS R.-J., VAN DER LINDEN J., and DUFFY T. (eds.), *New Learning*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
49. SOCIETY FOR HISTORY EDUCATION, *No. 1A Special Issue: The Bradley Commission on History in Schools*, Nov. 1989.
50. SPOEHR K.T., & SPOEHR L.W., 'Learning to think historically', *Educational Psychologist*, 29(2), 1994, pp. 71-77.
51. THARP R. & GALLIMORE R., *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
52. VAN DRIE J. & VAN BOXTEL C., 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', *Educ Psychol Rev* (2008) 20:87-110.
53. VOSS J.F. & CARRETERO M. (eds.), *Learning and reasoning in history. International review of history education*, Vol. 2, London: Woburn, 1998.
54. WINEBURG S., *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives On The Past)*, Temple University Press; Critical Perspective edition, 2001.

**USE OF THEATRICALIZED ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT  
OF THE EMPATHY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ  
ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*Larisa Zorilo, PHD, Associate Professor,  
Alecru Russo Balti State University, Republic of Moldova  
Maria Pereteatcu, PHD, Associate Professor,  
Alecru Russo Balti State University, Republic of Moldova*

***Abstract.** The article deals with the problem of using the theatrical activity in the development of empathy with preschool children. The possibilities of the theatrical activity in realizing the tasks of this process are disclosed, the results of experimental work are presented, the pedagogical conditions for improvement, the means and methods that will help the kindergarten teacher to optimize this process are determined.*

***Key words:** empathy, theatrical activity, humanistic orientation.*

Демократические преобразования в нашей республике, путь в европейское социокультурное пространство, признание приоритета прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкого включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс провозгласило специальное постановление правительства республики Молдова «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 гг» [1].

На основании этого постановления, национальная образовательная политика в нашей республике нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования.

Научными исследованиями доказано, что отношения детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования (С.В. Алехина, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. М.И. Перетятку, Шипицына, Н.Д. Шматко и др.).

В связи с этим, проблема развития эмпатии требует особого внимания по отношению к детям старшего дошкольного возраста, так как именно в этот возрастной период ребенок активно решает задачи взаимодействия с окружающим миром, интенсивно обретает опыт общения со сверстниками и взрослыми. Сам процесс общения невозможен без сопереживания и сочувствия, содействия другому.

Развитие эмпатии является одной из важных задач воспитания детей с особыми образовательными потребностями, и рассматривается, как способность особого ребенка к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний, является одним из важнейших компонентов нравственного развития детей и осуществляется в русле идей социально - нравственного воспитания [2].

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и, в самом общем виде определяется, как способность особого ребенка эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств.

Изучением проблемы появления и развития эмпатии в дошкольном детстве занимались многие известные психологи: А.В. Запорожец, Л.П. Стрелкова, В.В. Абраменкова, Т.П.Гаврилова, А.Б. Николаева, А.А. Рояк и др. Их исследования показали, что именно в этот период закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, в которой эмпатия занимает ведущее место.

Современные исследователи выдвигают следующие условия, влияющие на развитие эмпатии дошкольников с особыми образовательными потребностями:

- необходимость целенаправленной организации в дошкольном учреждении взаимодействия и общения здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья в коллективной деятельности;
- длительное время межличностных контактов, общения дошкольников, обеспечивающее взаимопознание и взаимопонимание всех субъектов инклюзивного образования;
- естественные *ситуации*, способствующие приобретению особыми детьми жизненного опыта проявления эмпатии.

Одно из важных средств формирования у дошкольников с особыми потребностями эмпатии – их участие в театрализованной деятельности, которая даёт возможность детям познавать окружающий мир, позволяет дошкольникам строить взаимодействие и общение друг с другом, развивает их способности в различных видах деятельности. Ведь участие в спектакле предполагает освоение не только содержательной, но и образовательной, эмоциональной стороны речи. Это говорит о том, что в театрализованной деятельности решаются задачи всех образовательных областей и не только через воздействие на ребенка, но и через игру, в которой ребенок получает знания и практический опыт эмпатического отношения к участникам спектакля [5; 7].

Для детей с психо-физическими нарушениями очень важно, что театрализованная деятельность способствует их эмоциональному раскрепощению, а самовыражение посредством искусства – существенный способ эмоциональной разрядки. Также значимым является то, что театрализованная деятельность – это источник развития чувств, глубоких переживаний ребенка, что проявляется в сочувствии персонажам, сопереживании разыгрываемых событий.

Театр – это с одной стороны игра, доступная, интересная и эмоционально приятная ребенку деятельность, а с другой – мощное средство коррекции и всестороннего развития малыша [8, р. 122].

Коррекционно-развивающие возможности театрализованной деятельности широки. Театрализованные игры помогают решать многие задачи особых детей: от знакомства с общественными явлениями до их умственного развития. Также следует отметить, что тематика и содержание театрализованных игр имеют нравственную направленность, которая заключена в каждом литературном произведении и поэтому способствует проявлению эмпатии в детских импровизационных постановках.

На основе анализа литературы [4; 5; 7] мы выделили принципы, на которых базируется педагогическая технология развития эмпатии дошкольников с особыми образовательными потребностями в театрализованной деятельности:

- *Принцип системности*, позволяющий решать задачи развития эмпатии у дошкольников с ОВЗ во взаимосвязи с другими задачами куррикулума: (представления детей об эмоциях и чувствах, их вербализации; активизация личного опыта чувствования ребенка, включение его в ситуации, требующие сочувствия, сопереживания, совместного действия; инициация опыта чувствования ребенка за счет действий содействия в игре и постепенного переноса эмпатийного действия в реальную жизнедеятельность ребенка.
- *Принцип единства диагностики и развития*, который отражает целостность процесса развития эмпатии. Он предполагает наличие диагностического этапа, что даёт возможность воспитателю определить индивидуальные стратегии развития каждого ребенка, индивидуализировать театрализованную деятельность.

Это единство проявляется в том, что процесс формирования эмпатии предполагает мониторинг изменений личности особого ребенка, хода его развития, динамики эмоциональных состояний, чувств, переживаний, эмпатийного поведения.

- *Деятельностный принцип развития эмпатии.* Этот принцип базируется на теории психического развития личности дошкольника, и обоснован в трудах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, центральным положением которого является роль деятельности в психическом развитии ребенка.

Деятельностный принцип развития эмпатии означает, что этот процесс осуществляется воспитателем, как активная самостоятельная деятельность ребенка, в процессе которой создаются условия для активизации проявления у детей этого качества. Основным видом деятельности для формирования эмпатии у дошкольников выступает игра, как ведущая деятельность этого возраста.

- *Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка* требует соответствия хода развития ребенка образовательным стандартам, с одной стороны, и признание уникальности и неповторимости развития каждого ребенка, с другой.
- *Принцип комплексности методов* в развитии эмпатии дошкольников, доказывает необходимость использования всего многообразия педагогических, психолого-педагогических методов и приемов. Это означает, что наряду с театрализованной деятельностью необходимо дополнительно использовать метод беседы, рассказа, чтение детской художественной литературы, решение социально-эмоциональных проблемных ситуаций и др.
- *Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения* к работе с ребенком определяется ведущей ролью, которую играет семья, педагоги, ближайший круг общения ребенка в его развитии. Поэтому развивающий эффект работы с ребенком по развитию эмпатии невозможен вне сотрудничества с родителями и социальным значимым окружением. В данном случае происходит перенос нового опыта в реальную жизненную практику, осуществляется эмпатическое взаимодействие с партнёрами по общению.

Но исследователи также отмечают, что особенности личности, характера взаимодействия и общения детей, обусловленные различными видами нарушений, могут существенно осложнить процесс развития эмпатии у этой категории дошкольников. Учет этих особенностей требует от педагога специфических профессиональных компетенций в построении воспитательного процесса в инклюзивном детском саду [2].

Так, например, при нарушениях опорно-двигательного аппарата следует учитывать возможные у детей расстройства эмоционально-волевой сферы. Они могут проявляться как в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, так и в виде заторможенности, застенчивости, робости. Нарушения поведения могут проявляться в виде агрессии, реакции протеста по отношению к другим детям. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности.

Ослабление зрительных возможностей ребенка оказывает, по мнению Г.В. Никулиной, негативное влияние на уровень восприятия партнера, что отрицательно влияет на их взаимоотношения и эмпатическое восприятие. Дети с нарушениями зрения, не имея возможности получить точную и адекватную информацию о партнере по общению, закономерно испытывают трудности в проявлении эмпатических чувств к сверстникам.

Дети с нарушением слуха также испытывают специфические трудности при включении в процесс театрализации. Они связаны с пониманием высказываний, содержащих подтекст, выраженный с помощью интонационно-мимических средств, переносного смысла слов и выражений. Поэтому слухоречевые недостатки влияют на успешность взаимодействия со сверстниками в реализации театральной постановки, и как следствие, дети не могут в полной мере проявить эмпатические чувства.

Следовательно, работу по развитию эмпатии особых детей в театрализованной деятельности, воспитателю надо строить с учетом типа отклонения ребенка, принятия его уникальности, ценности его своеобразия. Это говорит о необходимости принятия личностно-ориентированных целей дошкольного образования, как приоритетных в инклюзивном образовании.

В теории инклюзивного образования утвердилось мнение о том, что самый короткий путь эмоционального раскрепощения дошкольника, снятие зажатости, обучение чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, творчество.

О.В. Акулова поддерживая эту идею, в своей работе «Театрализованные игры», на большом практическом материале доказывает, что всё это может дать ребёнку театр, так как именно в театральной деятельности ребёнок связывает художественное творчество и личные переживания. Мир театра – страна реальных фантазий и доброй сказки, игра вымысла и реальности, красок и света, слов, музыки и загадочных звуков. Театр – благодатная почва для творчества. Всем желающим принять участие в этом действе найдется занятие по вкусу. Мастера по костюмам, по свету, художники и декораторы, режиссеры – все они чародеи сказочной страны, именуемой театр [3].

Экспериментально доказано, что возможности театрализованной деятельности в воспитании особых детей безграничны. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. Всё это естественным образом влияет на проявление чувства эмпатии, его актуализацию в театрализованной деятельности.

Участвуя в театрализованной деятельности, дети имеющие задержку в психическом развитии, страдающие умственной недостаточностью, быстро утомляются, что затрудняет проявление эмпатических чувств. Поэтому воспитателю необходимо наблюдать за вниманием и заинтересованностью детей, для того, чтобы, вовремя переключить их на другой вид деятельности.

Педагоги, работающие с особыми детьми, должны проявить умение выбрать произведение для детской театрализованной постановки: оно должно быть небольшим по объему, там не должно быть больших монологов, и как можно больше действий. Важно, чтобы сценарий постановки не содержал незнакомые детям слова и понятия, а все стихи рекомендуется перевести в прозу, разнообразить сюжетные линии с целью обогащения эмпатического опыта детей.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт проявления особыми детьми эмпатии благодаря тому, что каждая сказка или литературное произведение для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (*доброта, смелость, дружба и т.д.*). Благодаря этому ребенок познает мир не только умом, но и сердцем и выражает свое собственное отношение к добру и злу через эмпатические чувства к сверстникам и взрослым.

В ходе экспериментальной работы было изучено состояние проблемы воспитательно-образовательного процесса в ДОУ №3, ДОУ №1, ДОУ №10 мун. Бэлць в аспекте формирования у особых детей старшего дошкольного возраста чувства эмпатии в условиях театрализованной деятельности. В исследовании приняли участие 12 старших дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Анализ показал, что наиболее устойчиво в реальном взаимодействии у дошкольников проявляются сопереживание и сочувствие. Основные трудности отмечаются в проявлении содействия, как компонента эмпатийного процесса. Около 80% детей,

хорошо сочувствуя теоретически, «на словах», в реальном взаимодействии ведут себя иначе, не оказывают помощь сверстникам, реагируют неадекватно в ситуациях, либо оставляют их без внимания. Вместе с тем, 20% детей в реальной ситуации ведут себя в соответствии с правильными представлениями об эмпатии (проявляют себя на уровне содействия, через сочувствие и сопереживание к адекватному действию).

В условиях театрализованной деятельности у большинства дошкольников отмечается большая степень устойчивости проявлений всех компонентов эмпатийного поведения.

Анализ нескольких серий экспериментов показал, что особенности эмпатийного поведения особых дошкольников в театрализованной деятельности обусловлены их опытом эмоционального общения с окружающими, который оказывает влияние не только на формирование представлений, особенности процессов восприятия и понимания эмоций, но и обуславливает степень произвольности, направленности и устойчивости эмпатических проявлений.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что формирование эмпатии у дошкольников с особыми образовательными потребностями в театрализованной деятельности должно включать такие педагогические методы и приемы, которые позволят детям переводить знания об эмпатии, эмпатийном поведении в реальную практику взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Изучение организации театрализованной деятельности в дошкольных учреждениях показало, что большинство особых дошкольников затрудняются в определении предпочитаемого вида театрализованной деятельности, что связано с отсутствием игрового опыта, и организацией данного вида игр в дошкольном учреждении и дома. При описании предпочитаемых действий в игре «в театр», большинство детей выделяет две игровые позиции: «актерская» и «зрительская», что обусловлено игровым опытом дошкольников.

Но у детей отмечается устойчивое положительное эмоциональное отношение к театрализованной деятельности, что проявляется в их высказывании желания принимать в ней участие. Наряду с этим, представления большинства современных дошкольников о театре и театральном искусстве носят обобщенный, поверхностный характер.

Анализ внешних условий игровой среды в дошкольных учреждениях позволил отметить недостаточную ее эффективность в развитии театрализованной деятельности старших дошкольников.

В детских садах отсутствует специальное помещение, для театрализованной деятельности, а так же такие помещения, как мастерская режиссера, костюмерная, гримерная, мастерская оформителя, место для хранения декораций.

Театральный реквизит представлен в музыкальных залах в виде элементов костюмов, масок, игровых атрибутов, используемых на традиционных праздниках в детском саду («Осенний праздник», «Новый год», «Праздник пап», «Мамин день»). Исходя из этого, мы делаем вывод о том, что игровая среда представленная в дошкольных учреждениях не стимулирует развитие и поддержание интереса детей с особенностями в развитии к театрализованной деятельности. Данная игровая среда не способствует развитию различных игровых позиций в театрализованной деятельности, так как в уголке театра практически не представлены соответствующие реквизиты.

Педагоги редко используют театрализованную деятельность для развития у детей сочувствия, сопереживания, взаимопомощи, сама игровая деятельность разворачивается в основном в самостоятельном режиме, вне педагогического руководства, это связано так же с перегрузкой педагогического процесса обучением, направленным на реализацию стандартов обучения.



Эти данные свидетельствуют о том, что организация театрализованной деятельности в современном детском саду недостаточно ориентирована на решение задач социального развития детей с особенностями в развитии, проявление у них эмпатических чувств.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что для того, чтобы сформировать эмпатийное поведение у дошкольников, не достаточно лишь информировать, передавать знания и формировать представления, важно, чтобы представления, содержание работы, перекликалось и находило отражение в личном опыте ребенка. А используемые формы работы, средства, позволили не только вспомнить и воспроизвести пережитые эмоции и чувства, но и осознать природу их появления, овладеть способами их выражения вербально и с использованием пантомимики, тем самым, обогащая эмоционально-чувственный, эмпатийный опыт.

#### **Библиография:**

1. Notărire cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. În: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
2. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice: Conf. Intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012. Coord. S. Caisîn. Chișinău: IFS, 2012. 360 p.
3. АКУЛОВА О., 2005, *Театрализованные игры*. В „Дошкольное воспитание”, nr. 4, p. 24-32.
4. ДОРОНОВА Т., 2004, *Играем в театр. Театрализованная деятельность детей*, Просвещение, Москва.
5. НИЩЕВА Н., 2006, *Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации*, ДЕТСТВО-ПРЕСС, Санкт-Петербург.
6. СОЛНЦЕВА О., 2004, *Освоение старшими дошкольниками субъектной позиции в режиссерских играх*. В „Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности, Санкт-Петербург, p. 16-42.
7. СТРЕЛКОВА Л., 2007, *Чувства и эмоции - важнейшие ценности дошкольного детства*. В „Самобытность детства. Новые ценности образования” nr. 3, p. 57-72.
8. ЧУРИЛОВА Э., 2003, *Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников*, Владос, Москва.

## **THE PRAXEOLOGICAL PREMISES OF THE VIOLONIST SCHOOL ESTABLISHMENT IN REPUBLIC OF MOLDOVA PREMISELE PRAXIOLOGICE ALE CONSTITUIRII ȘCOLII VIOLONISTICE ÎN REPUBLICA MOLDOVA**

*Marina Cosumov, PHD, Associate Professor,  
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *This article presents the central aspects of the formation and development of the violonist school in the Republic of Moldova. It is an initiation in the formation and development of the national violin school, the labyrinth of which is very diverse and very complex in terms of the styles, influences, thoughts and the specifics of different violin schools. The author presents exhaustively and relatively the notorious personalities of pedagogic-interpretive art with direct reflections on national violonist art and culture.*

**Key words:** *musical education, musical, violonist teaching, violonist hat, violinist repertoire.*

Arta violonistică din Republica Moldova reprezintă un sistem complex, ce include arta interpretativă, pedagogia și creația componistică. Acest sistem este rezultatul unei dezvoltări istorice îndelungate, în care au fost asimilate tradițiile folclorice autohtone, dar și experiența culturii muzicale europene și mai ales a celei ruse.

Nivelul profesionalismului interpretativ-violonistic înalt se datorează, totodată existenței unei școli violonistice puternice, ce are tradiții bogate în interpretarea violonistică acade-

mică și rădăcini extinse de formare a acesteia în condițiile arealului pedagogilor-violoniști de talie mondială. În aceste condiții, pedagogia violonistică din Republica Moldova a elaborat principii de combinare armonioasă a componentelor național și internațional în procesul didactic. Acest fenomen se manifestă prin alegerea repertoriului pedagogic care include opusuri ale autorilor occidentali, ruși și autohtoni, specificul procesului didactic fiind dictat de tratarea duală a viorii, atât în calitate de instrument academic, cât și în calitate de instrument popular.

Leagănul și sursa primară a școlii violonistice, în general, este Italia. De aici au pornit rădăcinile adânci și extinse ce aveau să aducă, spre începutul sec. XIX, compozitori, interpreți și pedagogi-violoniști pentru întreaga Europă. De aici a început fluxul de italieni care au făcut un export intens de talente, ajungând astfel în Germania, Austria, Franța, Anglia ș.a. Acești italieni nu numai că erau împinși de a cunoaște alte centre muzicale, alt public, dar erau și purtătorii artei italiene spre alte țări, pe care o propagau prin violoniști de faimă, conștienți de valoarea lor tehnică și a muzicii italiene pe care o răspândeau în întreaga Europă, până ce s-au format școlile naționale. Mulți dintre ei și-au încheiat cariera și viața pe meleaguri străine, după ce și-au adus un aport remarcabil la dezvoltarea vieții muzicale în țările în care au fost adoptați sau naturalizați.

G. B. Viotti a fost unul din cei mai mari violoniști ai sec. XVIII din Europa, care prin cariera sa pedagogică și interpretativă realizată la Paris și Anglia, a pus bazele școlilor naționale franceză și engleză. Mai mult ca atât, a fost un virtuoz superb, influența căruia asupra cântatului la vioară și asupra producției tonului violonistic a rămas una din cele mai importante. Ca violonist, Viotti a fost privit nu numai ca cel mai mare interpret al timpului său, ci și fondatorul școlii moderne de vioară.

Șederea lui Viotti la Paris și activitatea sa muzicală dusă aici, a avut ca urmare transplantarea principiilor școlii și artei italiene a viorii în Franța și formarea de discipoli francezi care au dus ulterior școala franceză de vioară pe culmi superioare. Este vorba de trei mari discipoli ai lui Viotti, care au format așa-numitul „Trio Francez” – P. Rode, R. Kreutzer și P. Baillot. Prin virtuozul violonist ungar J. Bohm, fostul elev al lui Rode, Viena dispunea la înc. sec. XIX de o școală de vioară înfloritoare pornită tot de la Viotti.

Un alt violonist vienez și un remarcabil elev al lui Bohm a fost I. Dont. Violonist, compozitor și pedagog celebru al secolului XIX. Este autorul celor 24 de studii și capricii care, prin valoarea lor muzicală și tehnico-violonistică, sunt deosebit de utile în dezvoltarea tehnicii superioare a cântatului la vioară. Realizarea preciziei și siguranței în execuția/studierea lor, în vederea obținerii tempoului original și al expresiei, va începe numai după ce intonația, ritmicitatea, claritatea și egalitatea sunetului au fost înfăptuite în mod cursiv în mișcare moderată.

Din punct de vedere tehnic ele îmbrățișează problemele esențiale de virtuozitate, dezvoltate de marii violoniști ai secolului XIX: N. Paganini, H. Ernst, H. Wieniawski etc., constituind astfel, treapta premergătoare studierii compozițiilor acestora, precum și a creațiilor compozitorilor romantici și moderni.

I. Dont va rămâne cunoscut ca fost pedagog și metodist excelent al viorii, edițiile de studii ale căruia sunt veriga principală în formarea oricărui violonist pe baze moderne, raționale și științifice.

Traseul școlii italiene, care a pus bazele celei vieneze, a dat naștere, de asemenea, unei alte personalități care a avut un rol important în dezvoltarea școlii ruse de vioară. Este vorba de L. Auer, fostul elev al lui I. Dont.

L. Auer s-a înscris în istoria artei violonistice prin îndelungata sa activitate, de peste 60 de ani, în domeniul predării viorii. Este greu de vorbit despre o metodologie specifică școlii lui Auer. Și totuși, metoda lui a existat și există. Ea este arta de a produce persona-

lități și violoniști mari din talente reale, în funcție de particularitățile și individualitatea lor. În concepția lui Auer, aplicarea tehnico-interpretativă la vioară depinde de înzestrarea, entuziasmul și personalitatea fiecărui violonist.

Această epopee pedagogică fiind poate unică prin formele de expresie și rezultate practice, școala lui Auer dând lumii cei mai mari violoniști ai sec. XX, printre care I. Heifetz, M. Elman, N. Milstein, M. Piastro și nu în ultimul rând, Marcu Pester – violonistul și pedagogul care a adus o contribuție considerabilă în constituirea școlii violonistice moldovenești, acesta din urmă oferind o altă pleiadă de violoniști celebri printre care – G. Neaga, B. Cotlearov ș.a.

Aici trebuie să remarcăm contribuția lui Auer în formarea unor așa pedagogi ca – P. Kahovski, M. Zasserman, L. Kann – pedagogi-violoniști care au pus bazele școlii violonistice din țară, activând la sf. sec. XIX – înc. sec. XX în unul din cele mai influente și primare centre de cultură de atunci – Școala de muzică sub conducerea lui V. Gutor.

Aici remarcăm și personalitatea lui J. Dailis, un alt pilon care a contribuit la fondarea școlii violonistice moldovenești, implementând tradițiile interpretative și pedagogice europene, acumulate prin absolvirea Conservatoarelor din Elveția și Bruxelles și formatorul unor așa interpreți ca: S. Lunchevici, H. Șirman, G.Eșanu ș.a.

Un alt centru muzical care a cunoscut o dezvoltare spectaculară, lăsând în urmă interpreți și pedagogi violoniști care aveau să contribuie și ei în dezvoltarea școlii violonistice moldovenești a fost Conservatorul de Odesa, în frunte cu violonistul P. Stoleraski. După absolvirea Conservatorului din Varșovia, în 1920 a fost integrat profesor la Conservatorul din Odesa, devenind o figură legendară, un geniu al învățământului viorii. Cu el s-au pregătit cei mai buni violoniști, printre care celebrul N. Milstein și D. Oistrach.

Oistrach a avut un model tehnic propriu. Ambele mâini funcționau cu precizie și siguranță. Conceptul lui, privind stăpânirea viorii avea la bază cultivarea sunetului care depinde de stăpânirea arcușului. El compara trăsătura de arcuș cu respirația, fiind convins că un sunet frumos trebuie să pătrundă nu numai cantilena, dar și orice pasaj tehnic.

La Oistrach, rolul vibratoului era subordonat arcușului în producerea sunetului. El folosea vibratoul cu mare subtilitate și varietate, de la tonuri „albe”, la tonul pasional, senzual, predominând vibratoul din poignet. Digițațiile sale erau raționale și destul de moderne în prevenirea unor glissando-uri nenesesare și folosirea extensiilor.

Oistrach a fost, de asemenea, un eminent profesor. Un violonist cu o astfel de disciplină mentală și muzicală era în mod firesc predestinat să fie și un bun profesor. Era un mare pedagog, considerându-și clasa un laborator creativ, menit să influențeze creșterea artistică atât a studenților, cât și a profesorului însuși. S-ar crede că un profesor interpret de talia lui Oistrach ar pune accent pe latura demonstrativă în clasă, dar, dimpotrivă, el demonstra numai când începea să lucreze o creație nouă, ajutându-l pe student să rezolve problemele specifice. Odată ce creația era învățată, Oistrach nu cânta, în scopul de a lăsa studentul să găsească soluțiile lui la problemele tehnice și muzicale, să-și dezvolte propria viziune artistică.

Prin elevul său A. Caușanschi (fost profesor de vioară la Cons. „G. Muzicescu” din Chișinău), principiile interpretative și pedagogice ale lui D. Oistrach au prins rădăcini ce aveau să se extindă până azi în evoluția școlii naționale de vioară, și anume prin alți pedagogi violoniști contemporani – B. Dubosarski, H. Gaber ș.a.

Un alt continuator al tradițiilor și influențelor școlii de vioară rusești implementate în Moldova, este absolventul Conservatorului din Moscova, clasa prof. Israel Iampolski – A. Tușmalov.

E. Vlaicu – prof. de vioară la actuala AMTAP, este produsul format la intersecția influențelor europene și ruse ale școlii de vioară moldovenești, fiind discipola lui A. Tușmalov (elevul lui Iampolski), dar și a lui B. Cotlearov (fostul elev al lui Marcu Pester, la rândul său elev al lui Auer).

Tradiția școlii violonistice din Moldova reprezintă mai întâi de toate consecința unei construcții pedagogic-interpretativă îndelungate, materializată prin inserții și implementări ale influențelor europene și ruse.

**Bibliografie:**

1. PĂRNUȚĂ Gh., 1985, *Din istoria învățământului muzical românesc*, în Studii de muzicologie, vol. XIX, București.
2. PINCHERLE M., 1968, *Lumea virtuozilor*, București, Editura Muzicală.
3. SCHEESER R., 1984, *Metodica studiului și predării instrumentelor cu coarde*, Iași, Editura Timpul.
4. SÎRBU I., 1994, *Vioara și maeștrii ei*, București, Editura Muzicală.
5. ȘERFEZI I., 1967, *Metodica predării muzicii*, București, Editura didactică și pedagogică.

**COREGRAPHIC ART - PURTAR OF THE VALUE SYSTEM  
ARTA COREGRAFICĂ – PURTĂTOARE A SISTEMULUI DE VALORI**

*Maia Dohotaru, PHD student, Moldova State University  
Zoia Guțu, PHD, Associate Professor, Academy of Music, Theater and Fine Arts*

**Abstract.** *Each art has its own system of features and laws from which it reflects important aspects of the objective reality. In this regard, it is necessary to mention that the particular way of artistic perception of the surrounding world, specific only to one kind of art, represents the totality of its means of artistic expressiveness. Dance, as well as any other art, also has its own means of reflection, through which it reflects the real world through artistic imagery, thus emphasizing its specificity, which consists in transmitting human ideas and feelings through movements, gestures and mimics. The language of dance is the language of human emotions, and if the word has a certain meaning, the dance movement makes sense, expresses something only when, in combination with other movements, it contributes to the revealing of the artistic structure of the whole work.*

**Key words:** *choreographic art, dance, value system, classification of values, traditions, culture, artistic knowledge.*

Caracterul generalizator și plurivalent al limbajului coregrafic dictează necesitatea de a implementa unele legi și reguli specifice de reprezentare a realității, prin care se urmărește stabilirea de valori și sensuri figurate ale imaginii poetice.

Dansul reprezintă un gen al artei coregrafice, care apelează la mișcarea și poziția corpului uman pentru a crea o imagine artistică. În Dicționarul Explicativ al Limbii Române sunt atestate două sensuri ale termenului „dans”: „Ansamblu de mișcări ritmice, variate ale corpului omenesc, executate în ritmul unei melodii și având caracterul religios, de artă sau de divertisment” și „Ansamblu de mișcări artistice convenționale care constituie baza tehnică a coregrafiei, a spectacolelor de balet” [4, p. 259].

Dansul a apărut încă în vremurile străvechi, fiind o expresie a emoțiilor și sentimentelor omenești despre o vânătoare reușită, încheierea unor activități de muncă sau de luptă. Inițial, dansul a avut o semnificație magică și religioasă, constituind o parte indispensabilă a riturilor din acele timpuri, servind totodată și ca un mijloc specific de transmitere a anumitor valori inerente acelei perioade, precum și a unor experiențe concrete din diferite domenii de activitate.

Pe parcursul unei istorii de secole, arta dansului a acumulat o serie de tehnici, care au permis, datorită expresivității caracteristice acestui gen de artă, să ne transmită o bogată experiență, numeroase informații, care constituie astăzi o adevărată valoare educațională, însumând, totodată, și latura emoțională a artei coregrafice.

Având caracteristicile și diferențele sale naționale, diversitatea culturii coregrafice este totuși subordonată atât schimbărilor ritmice-temporale, cât și celor compoziționale-spațiale. Această particularitate inedită a mijloacelor expresive permite artei coregrafice, într-un mod original, să reflecte viața și valorile create de omenire [10, p. 24-32].

„Totalitatea imaginilor coregrafice expresive dictează legitățile proprii de reflectare a realității, care se bazează nu atât pe o corespundere fidelă între viață și materialul artistic, cât pe gradul de autenticitate în ce privește reflectarea metaforică și artistică a vieții.” [8, p. 4].

În virtutea mijloacelor sale de expresivitate artistică, dansul, mai mult decât orice alt gen de artă, se detașează complet de naturalism, de rutina cotidiană, de practica obișnuită de zi cu zi. În același timp, dansul este strâns legat de realitate, însă această legătură nu poartă un caracter direct, ci o caracteristică indirectă, care se realizează în baza legităților generale estetice și a imaginilor artistice ale artei coregrafice. Limbajul dansului reprezintă un limbaj al sentimentelor umane, și dacă cuvântul are o anumită semnificație a sa, mișcarea de dans capătă sens, exprimă ceva doar atunci când, aflându-se într-o combinație cu alte mișcări, contribuie la dezvăluirea structurii artistice a întregii opere. [7, p. 39].

Caracterul generalizator și polivalent al mișcărilor plastice coregrafice impune necesitatea utilizării unor reguli specifice de reflectare a realității, care presupun mijloace artistice de redare a imaginilor coregrafice [7, p. 39].

Influența puternică pe care o are dansul asupra noastră rezidă în forța lui de a exprima virtuțile umane, de a transmite intensitatea sentimentelor sufletului omenesc și de a se sustrage de la orice lucruri mărunte și întâmplătoare. Imaginile coregrafice, de regulă, reflectă etapele principale, momentele-cheie ale vieții și, datorită caracterului lor firesc și emoționant, sunt capabile să pătrundă în esența ei. [8, p. 4-5].

De la bun început, arta dansului comportă un caracter sintetic. „În oricare dintre manifestările sale, fie că este vorba de dansurile populare sau de spectacolele în scenă, ea unește într-un tot întreg mișcărilor plastice specifice ale dansului, muzica și costumele, situațiile convenționale de viață. În procesul de interpretare scenică și de percepție artistică a operei coregrafice mai participă și decorul, și lumina și arta montajului.” [10, p. 29].

Coregrafia aparține unor forme de artă spectaculoase, sintetice, spațio-temporale, care combină în sine dansul, muzica, dramaturgia (baletul) și artă plastică. Punctul central al acestei sinteze este coregrafia. Diferite tipuri de artă coexistă în opera coregrafică într-o formă modificată, subordonându-se și interrelaționând cu elementul central – coregrafia. [2, p. 564].

De aici rezultă faptul că „arta coregrafică constituie un ansamblu, un organism concret, integru, care are formele sale specifice de manifestare și legitățile sale de existență. Printre ele există ceva special, anume ceea ce-i caracteristic doar coregrafiei și care, totodată, o înrudește cu alte forme de artă. Acest lucru special, nu reprezintă altceva decât mijloacele expresive de exprimare proprii coregrafiei. Cu toate că diferă de celelalte tipuri de artă, ele contribuie la crearea imaginii coregrafice întregi.” [10, p. 30].

Imaginea unui dans se naște din corelația mijloacelor expresive ale acestui dans și conținutul său interior, mesajul pe care urmează să-l transmită, ideea pe care o promovează și pe care trebuie să o justifice. Acest lucru este valabil pentru oricare dintre genurile operelor coregrafice [7, p. 41].

Fiind o artă spațial-temporală, dansul există, prinde viață, doar în cadrul acestor două dimensiuni. De aici rezultă că și mijloacele expresive ale artei dansului depind în mod direct de această legitate importantă, care, de altfel, definește și specificul coregrafiei. În coregrafie, spre deosebire de alte forme de artă, acțiunea se desfășoară în timp și în spațiu și acest fapt determină particularitatea structurii sale dramaturgice.

Printre mijloacele expresive ale culturii coregrafice se numără și plastica corpului uman, această particularitate a coregrafiei fiind strâns legată de prima. Cu toate că expresivitatea limbajului plastic este caracteristică și altor forme de artă, totuși, în coregrafie, spre deosebire de sculptură, de exemplu, arta plastică a căreia îi este foarte asemănătoare, dansul e marcat de o plasticitate dinamică, plină de viață. [7, p. 41].

Mijloacele expresive ale dansului au o istorie lungă, strâns legată de însăși istoria existenței omenești. De exemplu, gestul – acest „cuvânt mut” destul de expresiv, a fost o

formă accesibilă de comunicare pe parcursul întregii dezvoltări a societății umane. Modificându-se, cizelându-se, cu timpul, expresivitatea gestului a creat premise pentru nașterea dansului. La un moment dat, gestul corpului uman a descoperit un aliat indispensabil – ritmul, fapt ce a constituit una dintre cele mai mari descoperiri ale omului și o caracteristică deosebit de importantă a dansului [7, p. 41].

Cu timpul, acumularea treptată a mijloacelor expresive ale coregrafiei s-a dezvoltat în două direcții. Una dintre aceste direcții a urmărit dezvoltarea gestului – mișcarea plastică a corpului, selectând de-a lungul timpului cele mai expresive, cele mai strălucite mișcări, care, fiind plăcute din punct de vedere vizual, au devenit, prin urmare, și cele mai iscusite și mai eficiente. Cea de-a doua direcție s-a preocupat de plasarea acestei mișcări (pasul, ca element al dansului) în spațiu, adică pe teren (pământ, scenă etc.). Prima caracterizează limbajul, vocabularul dansului, a doua – desenul, imaginea, iar împreună, fuzionând, alcătuiesc compoziția dansului.

Mijloacele expresive ale dansului nu au existat niciodată de sine stătător, ci au constituit dintotdeauna o expresie figurativă a ideii, a conținutului. Toate acestea împreună au stabilit și limitele expresivității dansului, particularitate fără de care dansul n-ar fi existat. Ca formă a artei, dansul ne transmite, prin intermediul propriului său limbaj, bucuria și tristețea vieții, visele și amintirile oamenilor și, trebuie să recunoaștem, că o face cu succes. [10, p. 30-31].

Pentru a-și asigura vitalitatea, este absolut necesar ca dansul să întrunească următoarele caracteristici, extrem de importante: „Dansul reprezintă o formă de afirmare a omului. Arta dansului transmite dragostea de viață. Ea există în numele omului, îl proslăvește pe om, îi glorifică măreția și spiritul sănătos. Dragostea de viață rămâne a fi o caracteristică indispensabilă noțiunii de popor. Acesta este conceptul filozofic al coregrafiei. De aici reiese și influența estetică a dansului, dragostea și interesul poporului pentru acest gen de artă.” [10, p. 30-31].

Dansul, de rând cu alte forme ale artei, exercită un impact pozitiv atât din punct de vedere educațional, cât și emoțional. Perfecțiunea imaginilor de dans este determinată de conținutul și forma lor. Arta dansului dezvăluie lumea spirituală a omului și, prin cele mai bune manifestări ale sale, el (dansul) educă întotdeauna frumosul în om, îndeamnă la perfecțiune, educă sentimente nobile, afirmă idei umaniste [7, p. 42].

Totodată, este important să avem o idee clară și corectă despre mecanismele interne ale artei coregrafice, care contribuie la formarea de valori atât coregrafilor, cât și celor care sunt consumatorii artei date (spectatorii). După cum afirmă V. Bogdanov-Berezovski, arta coregrafică este mai puțin arbitrară în comparație cu orice alt gen de artă. În acest sens, este evident că orice poziție de dans, fie și cea mai simplă, orice gest sau mișcarea de dans arată mai firesc, mai natural decât o frază simplă. Mișcarea, gestul, poziția exprimă cu mult mai exact și mai concret starea emoțională și psihologică a imaginii coregrafice [3, p.6.].

Din cele expuse mai sus, putem deduce o teză foarte importantă, conform căreia mișcarea de dans este interpretată ca un exponent direct al sentimentului și al dispoziției, iar lanțul coerent de mișcări de dans – ca un discurs viu, firesc, exprimat prin semne plastice. În acest sens, dansul este unul dintre mijloacele de comunicare și de influențare non-verbală asupra spectatorului. Dansul conectează posibilitățile fizice și energia unei persoane cu valorile și aspirațiile sale spirituale

Psihologii în domeniul artei afirmă că dansul contribuie la interacțiunea emisferelor cerebrale, stabilind astfel o relație reciprocă între intuiție și rațiune. Dansul, ca formă a artei, are un puternic impact psihologic și fizic asupra spectatorului. Sentimentul de confort psihologic apare la public în așa-numitul moment de rezonanță, atunci când dansatorii reușesc să realizeze o anumită armonie între muzică și mișcare, între mișcărilor tuturor dan-

satorilor, ajustând propriul lor câmp electromagnetic cu cel din sala de spectacole. Anume această influență asupra omului contribuie în cea mai mare măsură la schimbarea sau dezvoltarea valorilor sale general-umane.

Un alt factor important, care de asemenea are o însemnătate deosebită în activitatea cotidiană a omului, îl reprezintă ritmul dansului. Toate organele interne ale omului și procesele sale psihice funcționează într-un anumit ritm. Ba mai mult, oamenii de știință susțin că toate lucrurile din lumea înconjurătoare sunt subordonate unui anumit ritm. Omul face parte din această lume și, prin urmare, legitățile existenței sunt obligatorii și pentru el. Acest lucru a fost conștientizat încă din cele mai vechi timpuri. Strămoșii noștri dansau întotdeauna, când doreau să se contopească cu natura, să se alimenteze cu energie de la ea. Un cunoscut adept al sufismului, Hazrat Inayat Khan, scria: „Sănătatea este o stare perfectă de ritm și tonus. Când apar probleme de sănătate, avem nevoie de ajutorul armoniei și ritmului pentru a reveni la starea de Armonie și Ritm”.

Așadar, arta coregrafică, în general, și dansul, în special, reprezintă o valoare artistică în sistemul unei anumite culturi și un mijloc eficient de formare a unor anumite valori general-umane, având, în acest sens, posibilități inepuizabile, ce țin atât de conținut, cât și de modalitățile de realizare (mijloace artistice).

În opinia cercetătorului american E.K. Olvrayt „Dansul, care presupune un antrenament intens al corpului dansatorului, ne poate ajuta să accentuăm coordonarea complexă între experiența (lui) fizică și valoarea culturală a reprezentației (produsul final coregrafic), adică între corp și identitatea sa.” [1, p. 187].

Cu alte cuvinte, pentru dans, ca formă a artei, o importanță deosebită o are reprezentarea nemijlocită a imaginii. Creată de artist și de experiența sa personală subiectivă, de experiența psihologică a corpului său, imaginea dată capătă expresie prin mișcarea și comportamentul acestui corp într-un anumit context artistic. În același timp, este important și nivelul la care această experiență reușește să reflecte și să exprime valorile estetice și sociale.

Arta coregrafică, datorită varietății de forme și direcții, posedă o serie de diverse caracteristici și un bogat potențial de valori pentru a putea exercita o influență mare asupra ființei umane. Nikitin V.Iu. a încercat să unifice toate formele și direcțiile artei coregrafice într-un singur sistem, care să conțină: paradigma estetică (de exemplu, estetica romantismului, care stă la baza baletului clasic); modulul lexical, adică un anumit limbaj al dansului; sistemul educațional, instituții școlare, modalități de formare profesională a interpreților și coregrafilor; caracterul concret al gândirii artistice a coregrafului în crearea de valori și opere de artă, utilizând mijloacele expresive ale diferitor sisteme de dans.

În conformitate cu aceste teze, se disting următoarele sisteme de dans: dansul clasic, dansul popular, dansul de jazz (jazz dance), dansul modern, dansul postmodern și dansul contemporan (contemporary dance) – un termen care desemnează libertatea în combinarea acestor sisteme, care reflectă în mod diferit realitatea în forma artistică și scenică a lucrării coregrafice, folosind un limbaj expresiv original și bazându-se pe propriile orientări valorice și estetice.

Cele mai semnificative pentru cercetarea noastră sunt dansul scenic-popular și dansul clasic, datorită locului prioritar care îi revine în arta coregrafică, dar și datorită posibilităților enorme de a influența pozitiv formarea orientărilor valorice atât la viitorii coregrafi și interpreți, cât și la spectatori. În acest sens, vom încerca să evidențiem semnificația generală a acestor sisteme de dans din punctul de vedere al paradigmei valorice.

Dansul clasic reprezintă un fenomen artistic absolut independent, care respectă anumite legități estetice și generează anumite valori artistice și estetice, astfel influențând direct conștiința publicului. Anume, așa valori general-umane ca dragostea, bunătața, dreptatea, libertatea constituie baza baletelor clasice.

Dansul scenic-popular s-a dezvoltat în baza dansului folcloric, care reflecta caracterul și temperamentul poporului în sânul căruia a apărut. Trebuie să remarcăm că dansul scenic-popular formează atitudini valorice față de istoria, tradițiile, psihologia și cultura acestui popor. Rezultă că un coregraf modern ar trebui să simtă estetica contextului național, să cunoască materialul/ esența dansului popular în strânsă legătură cu istoria acestui popor și să-l reproducă în forma scenică, ținând cont nemijlocit de perioada istorică concretă, de ideea principală și valoarea dansului, inclusiv pentru spectatori și valoarea dansului, inclusiv pentru spectatori și pentru dansatori.

Reieșind din faptul că demersul cercetării noastre cu referință la procesul de formare a orientărilor valorice/ estetice la studenții coregrafi se va axa pe dansul scenic-popular, apare necesitatea de a caracteriza acest gen de artă coregrafică din perspectiva axiologică.

Dansul folcloric reflectă specificul vieții multisekulare a unui popor, caracteristicile sale specifice, originale, care s-au stabilit de-a lungul istoriei. Fiecare nouă epocă, noile condiții politice, economice și religioase s-au reflectat întotdeauna în formele de conștiință socială, inclusiv și în arta populară. Dansul folcloric, pe lângă valoarea estetică pe care o poartă, reprezintă totodată un adevărat monument al istoriei și culturii poporului în sânul căruia a apărut.

Din moment ce dansul este o artă spațial-temporală, limbajul dansului continuă să evolueze și să se schimbe în conformitate cu valorile general-umane și tradițiile naționale, cu atitudinea de respect față de istoria și cultura poporului său.

Una dintre particularitățile dansului scenic-popular constă în faptul că coregraful/regizorul are dreptul să modifice sursa inițială, dar, în cazul acesta, lucrarea lui nu trebuie să fie mai prejos ca valoare decât sursa originală, ci, din contra, ea trebuie să fie inovatoare, iar ideea și imaginea centrală – evidențiată cu mult mai clar și mai expresiv. „În procesul de creare a dansului, este important să fie angajate toate componentele acestuia: mișcarea și desenul, adică plastica coregrafică expresivă, muzica, costumele, culoarea. În același timp, menționăm că toate aceste mijloace expresive ale dansului nu funcționează de sine stătător, ci, doar fuzionând, ele creează imaginea artistică și estetică a mesajului”. [11, p. 74].

Prin dans, se dezvăluie mentalitatea poporului, în special cultura, tradițiile sale, fapt care nu poate să influențeze orientările valorice ale oamenilor.

În acest sens, în calitate de exemplu vom analiza unul din dansurile scenice-populare „Călușarii”.

„Călușarii” reprezintă un dans dacic, un dans solstițial solar, cu implicații rituale ludice, războinice și catharsice. În acest dans, bărbații purtau toiege-mastoide care semnificau razele soarelui, toiege transformate mai târziu în mastoide de cai solari. În sec. V î.e.n., Xenofon, în lucrarea sa „Anabasis”, descrie „Colavrimos” ca un dans trac, războinic [5, p. 37].

Cercetătorii Universității din Brașov (E.Poenaru, C.Samoilă, S.Bobancu) au formulat o interesantă ipoteză asupra relației dintre regulile Jocului Călușarului și structura sanctuarelor de la Sarmizegetusa și, îndeosebi, relația cu învățăturile pe care Deceneu, după Iordanes, le-ar fi transmis dacilor: „dansul călușarilor, despre care toți autorii susțin că mai păstrează până azi elemente care provin dintr-un străvechi ritual, cum sunt: legământul cetii pentru perioada jocului, condiția de puritate a membrilor cetii, autoritatea vătafului, condiția secretului, viețuirea în comun a membrilor cetii în această perioadă de timp, bățul care amintește de toiagul ca semn distinctiv al puterii învățaților preoți, caracterul cu totul aparte al coregrafiei acestui dans, derularea lui sub semnul unei unități organice totale, caracterul salturilor care vor să sugereze desprinderea de pământ a interpreților sau unele ritmuri care ating paroxismul reprezintă o reflectare populară a practicilor rituale legate de sistemul calendaristic dac” [9, p. 28].

„Zestrea spirituală a poporului român, după cum susține Petre Brâncuși, relevă, prin multitudinea creațiilor sale muzical-coregrafice, gestul estetic rafinat al locuitorilor acestor



meleaguri, dar și profunzimea rațiunii lor, inventivitatea și originalitatea comorilor create în timp prin truda minții lor” [6].

De menționat, că cele mai reprezentative dansuri ale poporului roman/moldovean sunt „Hora moldovenească”, „Bătuta” etc.

Așadar, în procesul de analiză a artei coregrafice din punct de vedere axiologic, am stabilit legitățile și oportunitățile estetice ale dansului, fapt relevant, la momentul actual, pentru formarea orientărilor valorice (estetice) la studenții-coregafi, care, la rândul lor, au o ocazie unică de a exprima prin dans, prin plastică, prin mișcare, prin mimică și gesturi, prin activitățile de cercetare creativă, atât cu caracter general, cât și particular, toată bogăția valorilor personale și de a-i învăța și pe alții această artă.

#### **Bibliografie:**

1. ANN COOPER O., 1997, *The body and identity in Contemporary Dance*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
2. Baletul: Enciclopedia. Moscova: Enciclopedia sovietică, 1981.
3. BOGDANOV-BERZOVSKI V., 2011, *Articole despre balet*. Sanct-Petersburg.
4. Dicționarul DEX.
5. ENACHE L., 2016, *Teatru-dans – modalități de comunicare expresivă în dinamica artelor scenice*, Iași: Artes.
6. GHENEA C.C., 1965, *Din trecutul culturii muzicale românești*, București: Editura muzicală.
7. GUTU Z., 1986, *Formarea intereselor artistice la elevii din clasele primare în cadrul cercului de coregrafie*. Teza de doctorat pentru titlul de candidat în științe pedagogice, Moscova.
8. KAFAROV T., 1969, *Specificul imaginii artistice în arta coregrafică*. Autoreferatul tezei de candidat în istoria artei, Moscova.
9. Revista Magazin istoric. nr.7, 1977.
10. URALISKAIA V., 1980, *Mijloace expresive ale artei coregrafice contemporane*. În: Probleme ale educației coregrafilor în instituțiile teatrale. Moscova, 1980.
11. USTINOVA T., 1987, *Dansurile populare*, Moscova: Arta.

## **THE CONTEMPORARY VISUAL ARTS FROM IASSY IN THE LIGHT OF INTERNATIONALIZATION ARTELE VIZUALE IEȘENE CONTEMPORANE DIN PERSPECTIVA INTERNAȚIONALIZĂRII**

*Mirela Ștefănescu, PHD, George Enescu National  
University of Arts from Iasi, Romania*

**Abstract.** *From the perspective of internationalization, we have approached the contemporary visual art from Iași and the influences of globalization and of technological development on the artistic creation process. The use of information technologies in the artistic approach is a natural evolution to the contemporary challenges, and the visual artists have researched this vast area and have materialized it through works that display surprising visual qualities. In this respect we want to highlight the city of Iași which is one of the most important visual art centers in the country, a city with an extraordinary creative potential, which is why, in this paper we remembered some of the artistic and cultural events which are unfold in Iassy. These events have a strong local, national and international impact of contemporary culture.*

**Key words:** *globalisation, internationalization, cultural project, contemporary art, promotional platform.*

#### **Introducere**

Întrucât astăzi, datorită internaționalizării tendințelor, orientărilor estetice și ale mijloacelor mass-media, contactul dintre culturi s-a extins, fiind generalizat. Fenomen mondial, denumit prin termenul de *globalizare*, reprezintă acțiuni creatoare de interdepen-

dențe culturale, ale unor valori universale ce unifică omenirea. Conceptul, ce are o relevanță specială și pentru artele vizuale, va fi detaliat, în continuare, prin prisma unor definiții și efecte apreciate de cunoscuți autori în domeniu.

În general, sunt exprimate numeroase definiții ale globalizării, dar toate duc către aceeași idee de constituire a unei lumi numită de sociologul Marshall McLuhan „satul global”<sup>50</sup>. Barrie Axford apreciază că „globalizarea servește la legarea oamenilor și colectivelor anterior separate și insulate de timp și spațiu”<sup>51</sup>, globalizarea reprezentând, de fapt, eliminarea distanțelor și granițelor ducând la „interconexiuni și interdependență în lume”<sup>52</sup>. O altă opinie despre acest fenomen mondial este dată de Zigmunt Bauman, în cartea sa *Globalizarea și efectele ei sociale*: „Pentru unii, *globalizarea* este ceva ce trebuie să realizăm neapărat dacă vrem să fim fericiți; după alții, sursa nefericirii noastre rezidă tocmai din *globalizare*”<sup>53</sup>. Dar în același timp trebuie să recunoaștem că acesta este viitorul omenirii, „Este sigur însă pentru toată lumea că globalizarea reprezintă destinul implacabil spre care se îndreaptă lumea, un proces ireversibil care ne afectează pe toți, în egală măsură și în același mod. Cu toții devenim *globalizați* – ceea ce înseamnă cam același lucru pentru toți cei care au fost deja *globalizați*”<sup>54</sup>.

Printre efectele pozitive ale globalizării, așa cum remarcă Zigmunt Bauman, este libertatea de mișcare: „Cu toții suntem în mișcare, vrând-nevrând. Ne aflăm în mișcare chiar dacă fizic stăm pe loc; imobilitatea nu este o opțiune realistă într-o lume veșnic schimbătoare. Ideea de graniță geofizică devine din ce în ce mai greu de susținut în *lumea reală*”<sup>55</sup>.

Dezvoltarea mijloacelor informatice au contribuit foarte mult la mobilitatea tehnică, apariția rețelei computerizate World Wide Web a schimbat semnificația termenului de călătorie, punând informația la dispoziția tuturor „atât în teorie cât și în practică”<sup>56</sup>. Astfel, a apărut „un spațiu informațional interactiv, care oferă multiple posibilități utilizatorilor săi de participare în timp real la evenimente on-line”<sup>57</sup>.

Globalizarea este prezentă în toate domeniile inclusiv în cultură, așa cum afirmă artista Suzi Gablik „cultura noastră trebuie să definească și să urmeze un curs alternativ... schimbările conceptuale și transformaționale nu pot fi făcute la nivel individual”<sup>58</sup>. Într-o societate globalizată tehnologiile influențează procesul de creație artistică sub toate aspectele. Instalațiile multimedia interactive conectate la Internet, integrează elemente din realitate virtuală prin artă video, performance art etc., ce conduc spre noi orizonturi de expresie artistică, conturându-se o evoluție aparte a artelor vizuale. „Tendința artistului contemporan este de a se elibera de modele și de tradițiile figurative ale trecutului, pentru a se consacra lumii contemporane, dinamice și în continuă evoluție”<sup>59</sup>. Artiștii precum: Adam Martinakis, Bela Julesz, Georg Nees, Michael Noll, Vera Molnar, Nam June Paik etc. explorează cu interes acest teritoriu complex creând prin fuziunea instrumentelor tehnice cu modurile de expresie artistice un nou tip de artă *arta tehnologică* sau *arta multimedia*

---

<sup>50</sup> Marshall McLuhan, *Understanding Media*, Ginko Press, 2003, p. 6.

<sup>51</sup> Barrie Axford, *The Global System, Economics, Politics and Culture*, St. Martin Press, New York, 1995, p. 11.

<sup>52</sup> Mircea Malița, *Zece mii de culturi, o singură civilizație*, Ed. Nemira, București, 2001, p. 108.

<sup>53</sup> Zigmunt Bauman *Globalizarea și efectele ei sociale*, Ed. Antet, Prahova, 2008, p. 5.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> Zigmunt Bauman *op. cit.*, p. 15.

<sup>56</sup> Zigmunt Bauman *op. cit.*, p. 18.

<sup>57</sup> Marilena Preda Sânc, *Imaginea Video digitală*, Ed. Coresi, București, 2004, p. 58.

<sup>58</sup> Suzi Gablik *A eșuat modernismul?*, Curtea Veche, București, 2008, p. 188.

<sup>59</sup> Ștefănescu Mircea, Ștefănescu Mirela, *Land Art – The harmony between art, nature, landscape*, publicat în Revista Lucrări Științifice a Facultății de Horticultură din cadrul USAMV Iași, vol. 2, nr. 57, Iași, 2014.

expresii care înglobează inițiative vizuale de tipul video-artei (sculptura-video, instalații, proiecții), precum și al artei digitale (prin prelucrarea imaginii pe calculator).

### **Promovarea artelor vizuale contemporane ieșene prin proiectul *Noaptea albă a Galeriilor*.**

În anii postdecembriști, în Iași s-au organizat de către asociații culturale alternative numeroase proiecte culturale, propunând teme de actualitate, care au vizat promovarea artei contemporane (Asociația Vector, Tranzit.ro, AltIași, Centrul de Fotografie Contemporană din Iași, Borderline Art Space etc.), a debutului artistic și a integrării tinerilor cercetători în echipe de lucru, în paralel cu promovarea resurselor naturale și ale valorilor culturale autentice românești.

Evenimentul *Noaptea Albă a Galeriilor*, un proiect care se desfășura încă din 2007 în București, a fost preluat cu succes și în Iași pentru prima dată în anul 2016 de către Asociația *AltIași*. Inițial proiectul a fost organizat după modelul „Noaptea Albă a Muzeelor”. *Noaptea Albă a Galeriilor* din Iași a adunat peste 3000 de vizitatori în cele șase ore cât au fost deschise galeriile, între 19.00 și 01.00. Special, pentru acest eveniment au fost pregătite expoziții de arte vizuale găzduite de galeriile de artă ieșene, iar ca o noutate, 30 de ateliere ale artiștilor și-au deschis ușile către publicul larg, așa încât vizitatorii au putut vedea autorul de artă și locul spiritual al creației artistice.



**Fig. 1.** Afișul evenimentului *Noaptea Albă a Galeriilor*, 2016

Reacțiile acestui proiect cultural au fost pozitive, iar evenimentul s-a bucurat de un succes imens și credem că astfel de manifestări prin ineditul și formatul lor ar trebui să continue, insuflându-le cetățenilor curajul de intra prin galerii. Profesorul Petru Bejan explica avantajele acestui concept „Cred că evenimentele de genul acesta trebuie să existe. Au fost foarte mulți tineri, cred că cel puțin două-trei mii, și am fost impresionat. Pe Lăpușeanu, unde am fost eu, erau cu harta în mână și căutau locurile spre care să se mai îndrepte. Mi-au povestit artiștii că au ținut atelierelor deschise până după miezul nopții și că, de multe ori, vizitatorii intrau și reușeau să facă abstracție de prezența lor”<sup>60</sup>. Și artiștii au considerat evenimentul ca ceva pozitiv, grație formei inedite în care a funcționat. „Formatul acesta de «noapte albă» este unul care funcționează în toată Europa și, în general, activează un public nespecific, care descoperă arta. Acum, cu posibilitatea de a vizita chiar și ateliere de artiști, cred că a fost un fenomen pozitiv și cred că rezultatul este unul bun (Matei Bejenaru)”<sup>61</sup>.

Evenimentul cultural *Noaptea albă a Galeriilor* este printre cele mai importante manifestări culturale din țară<sup>62</sup>, fiind o platformă de promovare a artei contemporane precum și

<sup>60</sup> După cum afirma Petru Bejan în Cătălin Hopulele, *Noaptea în care ieșenii au îmblânzit tigrul artei în Suplimentul de cultură*, Iași, 10-10-2016 - <http://www.suplimentuldecultura.ro/index.php/continutArticolAllCat/>, Nr.538, 10.03.2017.

<sup>61</sup> După cum afirma Matei Bejenaru în Cătălin Hopulele, *Noaptea în care ieșenii au îmblânzit tigrul artei*, op. cit.

<sup>62</sup> În București acest program este implementat din anul 2007.

a tinerilor artiști care sunt încurajați an de an prin acest proiect să-și prezinte public creațiile. Remarcând succesul pe care proiectul *Noaptea albă a Galeriilor* l-a avut la Iași în anul 2016, organizatorii au continuat evenimentul și în anul 2017, propunând publicului evenimente artistice speciale în spațiul cultural contemporan, implicând și mai multe galerii de artă și spații de expunere a lucrărilor, precum și vizite la atelierelor artiștilor plastici. În acest mod artiștii interacționează mult mai ușor cu publicul, care are posibilitatea de a vedea mediul în care artistul creează.



Fig. 2. Afișul și programul evenimentului *Noaptea Albă a Galeriilor*, 2017

### Manifestări internaționale de arte vizuale desfășurate în spațiul cultural ieșean.

În vederea integrării artelor vizuale ieșene în plan cultural local, național și internațional vom aminti în spațiul acestui articol doar trei dintre cele mai recunoscute evenimente vizuale artistice internaționale, care se desfășoară la Iași: Festivalul Internațional al Educației, Trienala Internațională de Arte Textile și Bienala Internațională de Gravură Contemporană.

Privind din perspectiva creșterii vizibilității Iașului la nivel național și european, Festivalul Internațional al Educației se înscrie în această dimensiune a promovării spiritului românesc, a educației și culturii române, având toate șansele să devină o manifestare culturală de anvergură europeană.



Fig. 3. Afișul *FIE*, mai 2017

Festivalul Internațional al Educației, FIE, un amplu proiect cultural, este organizat de Primăria Municipiului Iași, împreună cu Universitățile de stat ieșene, Inspectoratul Școlar Județean, instituțiile de cultură și societatea civilă, înglobând numeroase evenimente educaționale și artistice cu invitați din țară și din străinătate, printre care conferințe motivaționale, serile FIE, Gala de celebrare a excelenței în educație, ziua absolventului, spectacole de muzică și teatru, expoziții de arte vizuale, ateliere și tabere de creație etc.

Expozițiile de arte vizuale au fost un prilej benefic pentru afirmarea artiștilor tineri prin Taberele de creație, organizate în Piața Unirii, precum și spectacolul vizual oferit de artiștii consacrați prin expozițiile deschise la cele două galerii de artă ale UAP filiala Iași, *N.N. Tonitza* și *Th. Pallady*, având un impact pozitiv asupra publicului ieșean, care este din ce în ce mai exigent. Ca o întregire a evenimentelor expoziționale au fost realizate cataloage de artă realizându-se, în egală măsură, un dialog vizual menit să dea o nouă dimensiune locului artelor vizuale în cultura ieșeană.

Așadar, Festivalul Internațional al Educației, un concept ambițios pentru orașul Iași, început în anul 2013, a creat oportunități în promovarea educației, culturii și științei române în străinătate, contribuind la conturarea unei imagini pozitive asupra Iașului.



Fig. 4. *Catalogul de Arte vizuale FIE 2013*



Fig. 5. *Catalogul de Arte vizuale FIE, mai 2017*

Trienala Internațională de Arte textile – *Texpo Art*, organizată de Universitatea Națională de Arte „George Enescu” la Iași, în contextul globalizării, reunește pe simeze lucrări reprezentative ale artiștilor din multe țări ale Europei dar și din celelalte continente, punând în evidență diversitatea abordărilor plastice precum și a tehnicilor și materialelor folosite.



Fig. 6. *Afișul Trienalei Internaționale de Arte Textile 2014*



Fig. 7. *Afișul Trienalei Internaționale de Arte Textile 2017*

În anul 2017 s-a desfășurat cea de-a patra ediție a Trienalei TexpoArt, intitulată *HYBRID*, fiind o nouă provocare așteptată cu interes atât de artiști, critici precum și de publicul iubitor de artă. Au fost expuse pe simezele galeriei *Universitas* a Universității Naționale de Arte „George Enescu” din Iași lucrări ale peste 100 de artiști din 23 de țări, fiind o amplă manifestare a artelor textile în contextul evoluției artei contemporane<sup>63</sup>.

Trebuie subliniat faptul că prin abordarea unor noi și variate formule de exprimare plastică artele textile contemporane capătă o prospețime surprinzătoare, în contextul în care nu există o temă care să limiteze imaginația creatoare, contribuind, astfel, la creșterea vizibilității artelor textile și a educației artistice ieșene la nivel național și internațional.

În aceeași tendință de integrare a artei vizuale ieșene în context internațional, includem *Bienala Internațională de Gravură Contemporană Nord-Est, Iași*, (BIGC), a cărei primă ediție s-a desfășurat în anul 2015. *Bienala Internațională de Gravură Contemporană*, este un proiect de valoare finanțat de Administrația Fondului Cultural Național și organizat de Muzeul de Artă din cadrul Complexului Muzeal Național „Moldova” Iași în parteneriat cu Universitatea Națională de Arte „George Enescu” Iași și Muzeul Național de Artă al Moldovei din Chișinău – Republica Moldova.

<sup>63</sup> Vezi Mirela Ștefănescu, *The visual art from Iasi between tradition and innovation*, Review of artistic education, nr. 13/14, Ed. Artes, Iași, 2017, p. 221-226.

În anul 2017 s-a desfășurat a doua ediție a Bienalei Internaționale de Gravură Contemporană, expoziție-concurs dedicată artiștilor vizuali profesioniști, masteranzilor, dar și studenților din anii terminali ai instituțiilor de învățământ artistic din țară și din străinătate. Evenimentul expozițional realizat cu responsabilitate și profesionalism are substanța unui important demers artistic ce va deveni un reper în spațiul artistic regional, național și internațional. În același timp Bienala Internațională de Gravură este o veritabilă sursă pentru îmbogățirea patrimoniului muzeal ieșean prin donațiile care se realizează cu acest prilej. Universitatea Națională de Arte „George Enescu” conferă acestui remarcabil proiect o dimensiune educativă<sup>64</sup>, promovând astfel învățământul artistic superior ieșean.



Fig. 8. Afișul BIGC, ed. I, Iași, 2015



Fig. 9. Afișul BIGC, ed. II, Iași, 2017

### Concluzii

În concluzie, viitorul culturii ieșene (și nu numai) „depinde de realizarea unei schimbări de curs semnificative și conștiente”<sup>65</sup>, prin urmare, artele viitorului se bazează atât pe diferitele forme de relații interdisciplinare, pe noile tehnologii digitale, pe activitățile artistice tradiționale și noi, cât și pe direcțiile evoluției culturii mondiale, conforme modelelor spirituale ale timpului.

Așadar, integrarea artei ieșene contemporane în cultura națională și internațională este asigurată prin evenimente de arte vizuale profesionale de anvergură internațională și care capătă de la o ediție la alta noi dimensiuni vizuale atât din prisma modalităților de exprimare plastică precum și a instituțiilor culturale implicate în structura organizatorică a evenimentului artistic.

### Bibliografie:

1. AXFORD B., 1995, *The Global System, Economics, Politics and Culture*, St. Martin Press, New York.
2. BAUMAN Z., 2008, *Globalizarea și efectele ei sociale*, Ed. Antet, Prahova.
3. GABLIK S., 2008, *A eșuat modernismul?*, Curtea Veche, București.
4. GEERT L., 2004, *Cultura digitală*, Ed. Idea Design/Print, Cluj.
5. HOPULELE C., 2016, *Noaptea în care ieșenii au împlănzit tigul artei în Suplimentul de cultură*, Iași, 10-10-2016 - <http://www.suplimentuldecultura.ro/index>, 15.01.2017.
6. KORTEN D. C., 2001, *Globalizarea societății civile*, Boomfield, Conn.
7. MALIȚA M., 2001, *Zece mii de culturi, o singură civilizație*, Ed. Nemira, București.
8. MARSHALL McLuhan, 2003, *Understanding Media*, Ginko Press.

<sup>64</sup> Vezi Eugenia Maria Pașca, *Variables and constants in the curriculum for the music specialisation of the romanian university education*. Review of artistic education, Nr. 11/12, Ed. Artes, Iași, 2016, p. 33-45.

<sup>65</sup> David C. Korten, *Globalizarea societății civile*, Boomfield, Conn, 2001, p. 156.

9. MEREDIEU F. de, 2004, *Arta și noile tehnologii*, Ed. Enciclopedia RAO, București.
10. PAȘCA E. M., 2016, *Variables and constants in the curriculum for the music specialisation of the romanian university education*. Review of artistic education, Nr. 11/12, p. 33-45, Ed. Artes, Iași.
11. PREDA SÂNC M., 2004, *Imaginea Video digitală*, Ed. Coresi, București.
12. ȘTEFĂNESCU M., 2017, *The visual art from Iasi between tradition and innovation*, Review of artistic education, nr. 13/14, p. 221-226, Ed. Artes, Iași.
13. ȘTEFĂNESCU M., ȘTEFĂNESCU M., 2014, *Land Art – The harmony between art, nature, landscape*, publicat în Revista Lucrări Științifice a Facultății de Horticultură din cadrul USAMV Iași, vol. 2, nr. 57, Iași.
14. ȘTEFĂNESCU M., 2017, *The importance of the drawing in the artistic creation process*, Review of artistic education, nr. 13/14, p. 200-206, Ed. Artes, Iași.
15. TOMLINSON J., 2002, *Globalizare și cultură*, Ed. Amarcord, Timișoara.

**THE DEVELOPMENT OF THE INNOVATIONAL CULTURE  
OF YOUNG SPECIALISTS AS A SUSTAINABILITY FACTOR  
OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
DEZVOLTAREA CULTURII INOVAȚIONALE A TINERILOR SPECIALIȘTI  
CA FACTOR AL SUSTENABILITĂȚII INSTITUȚIILOR  
DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR**

*Alina Suslenco, PHD, University Lecturer  
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The present paper investigates the theoretical and practical aspects of the innovative culture of young specialists within the higher education institutions. In addition, the results of a study conducted within USARB in order to develop the innovative culture of young specialists were as well analyzed. In this context, we must mention that innovative culture represents a success factor, a factor contributing to achieving sustainability within a higher education institution. Therefore, we must point out the fact that by developing innovative culture, universities can generate innovations and can ensure a sustainable development. The research methods used were: analysis, synthesis, quantitative analysis, induction, deduction. Finally, we must highlight that, by capitalizing on the innovative environment within universities, we can ensure sustainable development and competitiveness of higher education institutions.*

**Key words:** *innovational culture, higher education, young specialists, higher education institutions.*

**Introducere.**

Cultura inovațională a tinerilor specialiști reprezintă soriginea de bază a unei societăți prospere. Dezvoltând cultura inovațională a tinerilor specialiști din instituțiile de învățământ superior putem păși cu siguranță pe calea dezvoltării durabile. Din aceste considerente, credem necesară efectuarea unei cercetări în domeniul atingerii și dezvoltării culturii inovaționale în cadrul instituțiilor de învățământ superior.

**Conținut**

În vederea asigurării dezvoltării inovaționale, universitățile din Republica Moldova se străduie să dezvolte modele proprii de dezvoltare care le-ar putea asigura o dinamică pozitivă din perspectiva dezvoltării universitare. Totuși, trebuie să remarcăm că cele mai multe universități din țară nu au o strategie a dezvoltării potențialului inovațional al tinerilor specialiști din aceste instituții de învățământ superior. În contextul dezvoltării dinamice a concurenței și a dinamizării relațiilor de cooperare dintre instituțiile de învățământ superior apare necesitatea de a dezvolta anumite capacități de formare și valorificare a potențialului inovațional al tinerilor specialiști din cadrul instituțiilor de învățământ superior. Astfel, trebuie să remarcăm că potențialul inovațional poate fi valorificat prin intermediul formării și valorificării culturii inovaționale a tinerilor specialiști.

Analizând literatura de specialitate, trebuie să evidențiem faptul că cultura inovațională a tinerilor specialiști din cadrul unei universități reprezintă „un set de valori create și im-

plementate în mediul universitar în scopul stimulării activității inovatoare a profesorilor și studenților în vederea dezvoltării inovatoare sustenabile a universității” [8]. Din analiza acestei definiții, putem sintetiza faptul că cultura inovatoare a tinerilor specialiști, pentru mediul universitar este un element vital, extrem de necesar pentru asigurarea dezvoltării inovatoare și a valorificării potențialului creativ și inovativ al tinerilor specialiști.

Trebuie să menționăm faptul că cultura inovatoare la nivelul universității poate fi abordată la trei nivele, după cum urmează:

- *cultura inovatoare a angajaților (cadrelor didactice, cercetătorilor, colaboratorilor)* – la nivelul unei universități, reprezintă acel set de valori creative, inovatoare, al cadrelor didactice, al cercetătorilor și colaboratorilor din cadrul universității, care sunt utilizate în vederea stimulării activității inovatoare sustenabile a universității. Acest nivel reprezintă nivelul de bază, care contribuie la formarea potențialului inovator al instituției de învățământ superior. De aceea, trebuie să concluzionăm că potențialul inovator al instituției de învățământ superior depinde, în cea mai mare măsură de cultura inovatoare a cadrelor didactice, a cercetătorilor și colaboratorilor din cadrul universității.
- *cultura inovatoare a managerilor universității* – acest nivel este un mezo nivel, acel nivel care dinamizează formarea, acumularea și valorificarea valorilor culturale, inovatoare din cadrul instituției de învățământ superior. Cultura inovatoare a managerilor unei instituții de învățământ superior reprezintă acel set de valori inovatoare create și implementate în mediul universitar de către echipa managerială a instituției de învățământ superior, în scopul stimulării activității inovatoare a cadrelor didactice și a studenților instituției în vederea dezvoltării inovatoare sustenabile a universității.
- *cultura inovatoare a instituției de învățământ superior* reprezintă acel set de valori inovatoare create și implementate în mediul universitar de către echipa managerială a instituției de învățământ superior, cadrele didactice, studenții instituției, în scopul dezvoltării inovatoare sustenabile a universității. Acesta este nivelul superior de abordare a culturii inovatoare din cadrul unei instituții de învățământ superior.

Toate aceste trei nivele de abordare a culturii inovatoare contribuie la formarea valorilor vitale inovatoare într-o instituție de învățământ superior care este un centru de inovare dat fiind faptul că în cadrul universităților domnește o atmosferă academică, unde spiritul inovator este absorbit la toate nivelele.

În continuare, trebuie să remarcăm, o legătură strânsă care se evidențiază între cultura inovatoare și educația permanentă.

Conceptul de educație permanentă reprezintă provocarea secolului XXI, fiind comparabil cu „o revoluție coperniciană și constituie unul dintre cele mai marcante evenimente ale istoriei educației, acesta putând genera o renaștere a educației formale” [13].

Pentru a promova ideea educației permanente și a societății învățării, cât și pentru a responsabiliza toate instituțiile sociale și comunitățile umane,

Comisia Internațională a UNESCO pentru Educație în secolul XXI lansa încă din anii 1970 conceptul de „societate educativă” și „cetate educativă” și promova ideea că învățarea pe tot parcursul vieții și participarea la o societate a învățării constituie factori-cheie pentru a răspunde provocărilor unei lumi care se schimbă foarte rapid. Comisia evidențiază patru piloni ai învățării: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu ceilalți. Prin urmare, în societatea cunoașterii, învățarea continuă reprezintă o trăsătură existențială definitorie atât pentru individ, cât și pentru organizații, iar regândirea și reformarea din temelii a sistemului de pregătire a tinerei generații în perspectiva învățării continue devine o provocare fundamentală în societatea contemporană [13].

Printre principalele provocări pe care le ridică în planul educației noua societate a cunoașterii și informatizării amintim acele redate în figura 1.



<b>Provocările educației permanente</b>			
adâncirea inegalităților sociale și economice determinate de progresul tehnologic	riscul controlului social sporit pe care îl ridică dezvoltarea și aplicațiile acestor tehnologii	compromiterea normei, a semnificației și a calității în favoarea informației și a cantității în contextul informatizării societății	expansiunea „nevoii de critică” eliberatoare și nihilistă

**Figura 1.** Provocările educației permanente

Sursa: elaborat de autor

Învățarea permanentă se referă atât la studenți, cât și la personalul didactic din cadrul universităților care trebuie să aplice principiile de educație pe parcursul întregii vieți. Astfel, cadrele didactice din cadrul instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova trebuie să-și dezvolte competențele investind permanente în pregătirea sa, în educarea sa permanentă cu noi deprinderi, noi abilități și competențe care vor ușura predarea materialului către studenți și colaborarea cu studenții în vederea îmbunătățirii conținutului cursurilor predate.

Principalele direcții care trebuie reformulate și implementate în instituțiile de învățământ superior din țară în vederea implementării principiilor de învățare permanentă sunt redate schematic în figura 2.

<b>Direcțiile de implementare a educației permanente</b>			
reformarea sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic în acord cu schimbările produse în întregul sistem socio-economic din Moldova	creșterea eficienței serviciilor educaționale printr-o mai bună valorificare a resurselor umane existente și asigurarea culturii inovaționale în universități	consolidarea procesului de descentralizare a programelor de formare continuă,	elaborarea programelor de formare continuă în funcție de nevoile reale de formare ale personalului didactic

**Figura 2.** Direcțiile de implementare a educației permanente în instituțiile de învățământ superior

Sursa: elaborat de autor

Odată cu dezvoltarea lumii contemporane, a intensificării relațiilor dintre om și mediul academic, s-au conturat, de-a lungul timpului o serie de tipuri de educație, precum cele sintetizate în figura 3.

<b>Tipologia educației</b>				
Educația relativă la mediu	Educația pentru buna înțelegere și pace	Educația pentru participare	Educația economică modernă și etică internațională	Educația pentru dezvoltare și schimbare

**Figura 3.** Provocări în apariția tipologiei educației

Sursa: elaborat de autor

În calitatea sa de subsistem al societății, educația nu poate rămâne insensibilă la schimbările apărute în prezent în plan științific, tehnologic, profesional și cultural. Se constată astfel că factorii care determină conturarea educației de mâine nu vin din interiorul

sistemelor de învățământ. Factorii exteriori sistemelor educative precum: evoluțiile demografice, schimbările economice, schimbările socio-politice, mutațiile culturale și progresele științifice, etc. au un rol decisiv în conturarea caracteristicilor noii educații.

Și în Europa sistemele de învățământ au început să pună un accent mai ridicat pe educația pentru valori. În contextul Uniunii Europene atașamentul față de națiune este completat cu deschiderea interculturală și încrederea într-un viitor comun de colaborare autentică.

Efortul de sinteză a valorilor regăsite în diferitele culturi s-a concretizat într-un program-cadru structurat pe patru categorii, redate schematic în figura 4.

În baza figurii 4 se poate observa că valorile care formează și influențează educația sunt: valori sociale, valori individuale, valori de țară, valori procesuale. Trebuie să menționăm că aceste valori contribuie la formarea valorilor culturii inovaționale în spațiul universitar în baza dezvoltării unui potențial inovațional în cadrul instituțiilor de învățământ superior.

Datorită dezvoltării abordărilor referitoare la necesitatea dezvoltării educației permanente poate fi fundamentată și dezvoltarea potențialului inovațional al instituției de învățământ superior.

Potențialul inovațional al unei instituții este un complex de caracteristici ale bazei tehnico-științifice, aflate la dispoziția instituției și ale resurselor pentru crearea acesteia, care pot fi utilizate pentru implementarea inovațiilor în prestarea serviciilor instituției.

În literatura de specialitate, factorii de bază care contribuie la dezvoltarea potențialului inovațional a universității sunt grupați în 2 categorii:

a. *Factori care contribuie la dezvoltarea potențialului inovațional al unei instituții de învățământ superior*

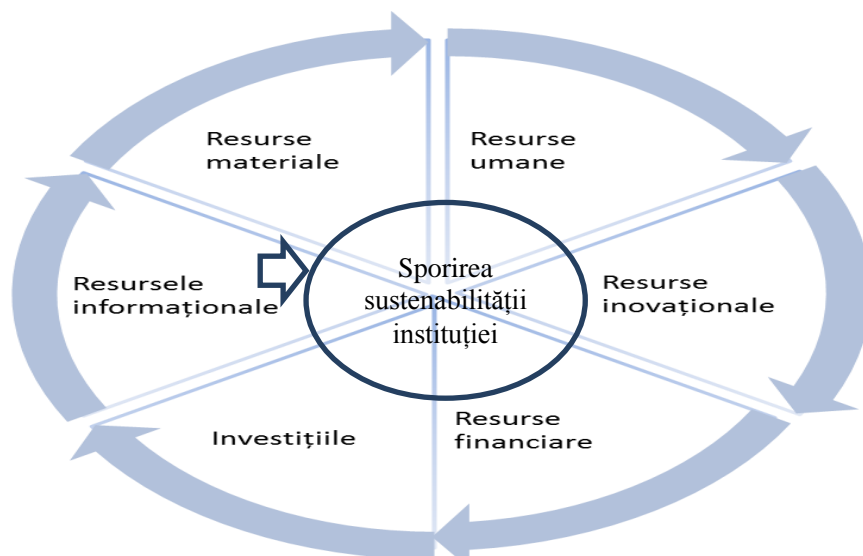
- Fundamentarea clară a necesității de inovații și elaborarea strategiei de inovare la nivel de instituție;
- Aprecierea utilității potențiale a noilor invenții;
- Cooperarea ca sistem al stimulării inovării în cadrul instituției;
- Asigurarea cu resursele necesare și monitorizarea procesului;
- Potențialul tehnico-științific;
- Cadre didactice și studenți deschiși spre activități inovaționale.

b. *Factori care contribuie la dezvoltarea potențialului inovațional al tinerilor specialiști*

- Dezvoltarea continuă a tinerilor specialiști;
- Aplicarea LLL- Life Long Learning-ului;
- Direcționarea tinerilor specialiști în activități de cercetare;
- Scrierea de proiecte și depunerea lor la concurs;
- Integrarea tinerilor în echipe de cercetare;
- Participarea la conferințe, mese rotunde, training-uri;
- Cultura inovațională a tinerilor specialiști;
- Strategia inovațională a instituției de învățământ superior.

Odată cu globalizarea și intensificarea luptei concurențiale dintre instituțiile de învățământ superior din țară apare necesitatea de a asigura sustenabilitate instituțiilor de învățământ superior.

În vederea sporirii sustenabilității instituției de învățământ superior trebuie cercetate toate resursele care influențează asupra constituirii potențialului inovațional în cadrul instituției de învățământ superior. Aceste resurse, sub forma factorilor care influențează asupra formării potențialului inovațional sunt redate schematic în figura 5.

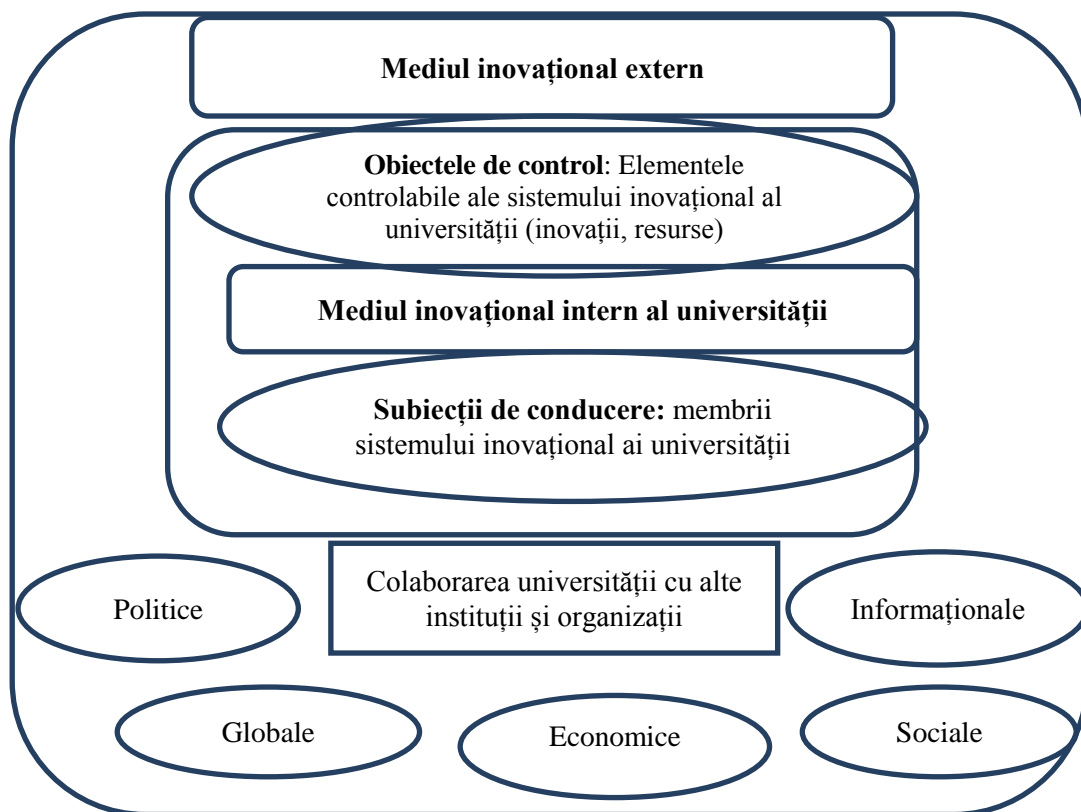


**Figura 5.** Factorii interni ai potențialului inovațional în cadrul instituției de învățământ superior  
Sursa: elaborat de autor

Din interpretarea datelor figurii 5, se poate observa că printre factorii care influențează acumularea potențialului inovațional în cadrul instituției de învățământ superior și care contribuie la asigurarea sustenabilității instituțiilor de învățământ superior sunt:

- *resursele umane* sunt formate din cadrele didactice și personalul auxiliar din cadrul universității. Acest factor are o influență directă asupra formării potențialului inovațional în cadrul instituției de învățământ superior. Resursele umane sunt resursele care transformă toate celelalte resurse și care dețin acel potențial inovațional pe care îl pot valorifica în cadrul instituției de învățământ superior oferindu-i sustenabilitate;
- *resursele inovative* sunt formate din cunoștințe, experiența științifică, tehnologii, care pot fi utilizate de instituția de învățământ superior pentru formarea și valorificarea potențialului inovațional universitar. Aceste resurse sunt resurse flexibile care sunt strâns legate de resursele umane care muncesc în instituția de învățământ superior. Ele contribuie direct la asigurarea sustenabilității instituției de învățământ superior;
- *resurse financiare* sunt acele resurse financiare care sunt utilizate pentru asigurarea dezvoltării inovative a instituției de învățământ superior. Ele contribuie la dezvoltarea instituției și la fundamentarea celorlalte resurse.
- *resurse informaționale* sunt formate din instrumente software și programe care sunt utilizate de către instituția de învățământ superior în procesul de dezvoltare inovativă. Aceste resurse ajută la fundamentarea procesului de cercetare-dezvoltare în instituția de învățământ superior, și fără aceste resurse, în societatea de astăzi procesul de dezvoltare inovativă nu ar fi posibilă.
- *resurse materiale* sunt formate din laboratoarele de cercetare din cadrul universităților, centrele de cercetare, dotările din cadrul acestor centre de cercetare care ajută la organizarea procesului de cercetare în cadrul instituției de învățământ superior.
- *investițiile* – în acest context investițiile sunt tratate ca resurse separate deoarece ele sunt formate din atât din investiții financiare cât și din investiții în dezvoltarea potențialului uman a cadrelor didactice cât și a studenților din cadrul instituției de învățământ superior. De volumul lor și destinația lor depinde dezvoltarea potențialului inovațional al unei instituții de învățământ superior.

Factorii care influențează asupra potențialului inovațional pot fi grupați în factori interni și externi și sunt redați în figura 6.



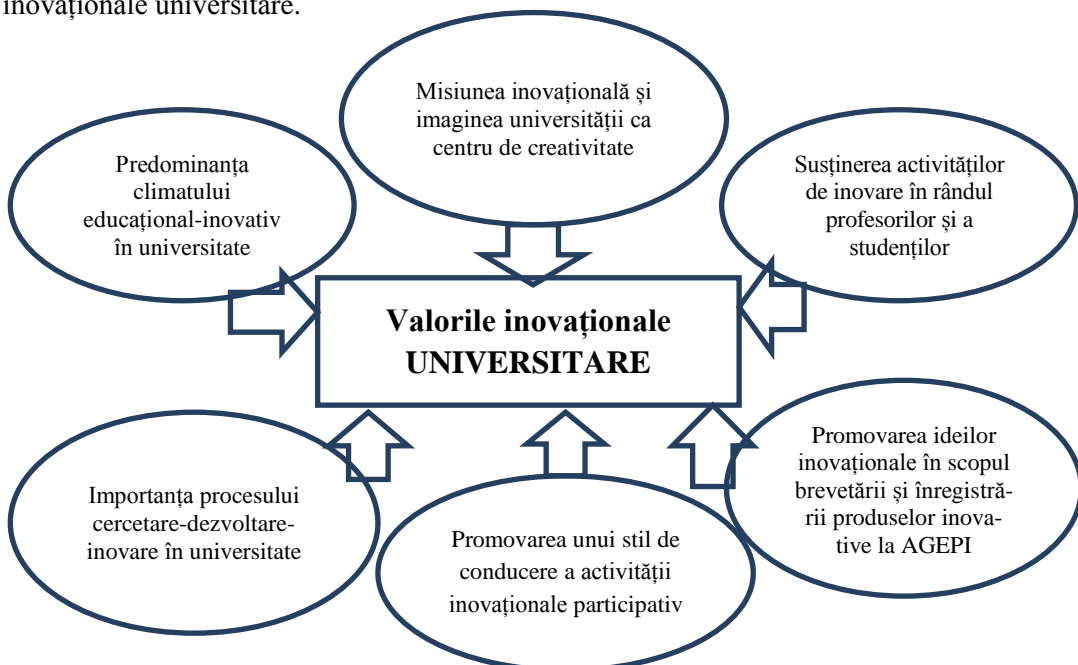
**Figura 6.** Factorii potențialului inovațional în instituția de învățământ superior  
 Sursa: elaborat de autor

Dacă analizăm figura 6, putem observa că factorii care influențează potențialul inovațional al instituției de învățământ superior sunt grupați în 2 mari categorii:

- *factori cu influență externă* – din care fac parte parteneriatele universității cu instituții și organizații economice, globale, politice, sociale, informaționale. Acești factori contribuie la fundamentarea vizibilității universității pe plan extern. Parteneriatele pentru o universitate devin în condițiile globalizării și a intensificării schimburilor de studenți o necesitate acută. De aceea universitatea trebuie să aibă parteneriate cu cât mai multe organizații și instituții pentru a le asigura studenților săi oportunitatea de a învăța, de a vizita și de a se schimba cu cunoștințe, noi idei și de a acumula noi competențe de la partenerii universității. Astfel, studenții și cadrele didactice ale universității au posibilitatea de a acumula noi cunoștințe odată cu plecarea în alte universități, odată cu vizitarea noilor locuri, noilor instituții. Acești factori trebuie gestionați corect pentru a putea asigura eficiență și performanță și sustenabilitatea procesului de învățământ în cadrul instituțiilor de învățământ superior. Colaborarea universității cu organizații economice este o necesitate pentru a atrage studenții și de a le asigura o coeziune dintre mediul universitar și mediul de afaceri. Această colaborare influențează pozitiv asupra îmbunătățirii curriculumelor de studii deoarece datorită colaborării cu mediul de afaceri, universitățile au posibilitatea de a-și îmbunătăți calitatea programelor educaționale oferite studenților, odată cu experiența pe care o au de la întreprinderile din mediul de afaceri. Din analiza Raportului Global de Inovare pentru anul 2015, Republica Moldova este poziționată pe locul 120 la capitolul coeziune dintre mediul universitar și mediul de afaceri. De aceea, este binevenită asigurarea acestei colaborări care va avea o influență benefică în asigurarea sustenabilității în instituțiile de învățământ superior.

- *factori cu influență internă* – sunt formați din subiecții de generare ale principalelor obiecte și elemente controlabile ale sistemului inovațional din cadrul universității precum: inovațiile și resursele. Printre subiecții care contribuie la valorificarea potențialului inovațional din cadrul unei instituții de învățământ superior putem enumera: echipa managerială a instituției de învățământ superior, cadrele didactice, studenții, masteranzii și doctoranzii, postdoctoranzii. Toți acești subiecți contribuie la formarea și acumularea potențialului inovațional, a resurselor de bază a potențialului inovațional. Tot acești subiecți din cadrul instituțiilor de învățământ superior contribuie la generarea inovațiilor în instituția de învățământ superior și sistemul de învățământ. Astfel acești subiecți sunt acele elemente care generează elementul rezultativ al potențialului inovațional „Asigurarea sustenabilității și a competitivității instituției de învățământ superior”. De competența acestor subiecți depinde, în mare măsură, sustenabilitatea instituției de învățământ superior.

Un element important care contribuie la formarea unei culturi inovaționale în cadrul mediului universitar sunt factorii care contribuie la formarea și valorificarea culturii inovaționale universitare.



**Figura 7.** Valorile culturii inovaționale universitare

*Sursa: elaborat de autor*

În acest context, vom reda factorii culturii inovaționale universitare care pot stimula formarea unei culturi inovaționale universitare. Acești factori sunt:

- politica inovațională universitară;
- mediul favorabil pentru dezvoltarea creativității și potențialului inovațional în universitate (educațional, științific, profesional);
- sistemul de motivare și stimulare a creativității și potențialului inovațional în universitate, precum: promovarea concursurilor ideilor inovaționale, implicarea studenților în proiecte științifice și inovaționale, organizarea seminarelor, trainingurilor, finanțarea activității inovaționale a studenților și profesorilor, programe educaționale în domeniul inovării, managementului inovațional, antreprenoriatului inovațional;
- potențialul științifico-didactic calificat (profesori cu grad științific și științifico-didactic);
- infrastructura inovațională (laboratoare de cercetare, centre de creație, incubatoare de inovare).

## Concluzii

În concluzii, trebuie să menționăm faptul că pentru a putea atinge o dezvoltare durabilă în cadrul instituțiilor de învățământ superior, este nevoie de a dezvolta o cultură inovativă a tinerilor specialiști, de a-i implica în activități de creare, de cercetare în vederea generării de inovații. Astfel, aplicând această formulă, instituțiile de învățământ superior ar putea deveni competitive, ar putea obține și aplica valori inovative în cadrul instituției de învățământ superior. De asemenea, aplicând aceste valori inovative în cadrul universităților este creat un mediu inovativ propice pentru dezvoltarea potențialului inovativ al instituției de învățământ superior care stimulează spre o dezvoltare durabilă.

## Bibliografie:

1. Strategia inovativă a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovații pentru competitivitate”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.952 din 27.11.2013.
2. ARMELLE L., GERALD M., 2007, *The Innovation Game. A New Approach to Innovation Management*. US, p. 20-25.
3. BALOIU L., FRASINEANU I., FRASINEANU C., 2012, *Management inovativ*. Biblioteca Digitală ASE. București: ASE.
4. BĂCANU B., 1999, *Management strategic*. București: Teora.
5. CIUPAN C., CIUPAN E., 2014, *Proprietate intelectuală. Brevete de invenție*, București: UTPRESS.
6. COJOCARU V., 2010, *Teoria și metodologia transferului inovativ în învățământul superior*, Chișinău: Pontos.
7. JAMES A., 2005, *Demystifying the Role of Culture in Innovative Regional Economies*. *Regional Studies* 39(9): 1197–1216.
8. JOWELL R., 2003, *Central Co-ordinating Team European Social Survey 2002/2003: Technical Report*, London: Centre for Comparative Social Surveys, City University.
9. KAO J., 1989, *Entrepreneurship, Creativity & Organization*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
10. WAARTS E., VAN EVERDINGEN Y., 2005, *The Influence of National Culture on the Adoption Status of Innovations: An Empirical Study of Firms Across Europe*, *European Management Journal* 23(6): 601–610.
11. WESTWOOD R., LOW D., 2003, *The Multicultural Muse. Culture, Creativity and Innovation*. *International Journal of Cross Cultural Management* 3(2): 235–259.
12. WILLIAMS L., MCGUIRE S. J. J., 2005, *Effects of National Culture on Economic Creativity and Innovation Implementation. The Institutions of Market Exchange*. Conference Proceedings. Barcelona. International Society for the New Institutional Economics.
13. BECHARD J. P., L'enseignement superieur et les innovations pedagogiques: une recension des ecrits, „Revue des sciences de l'education”, Vol. XXVII, nr. 2, 2001. Disponibil: <www.persee.com> (accesat 15.08.2017)

## THE MAIN DIRECTIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN CHINA ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КИТАЕ

*Yang Jun, PHD student, Dragomanov National  
Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** *This article describes the current stage of the preparation of future teachers of music in China on the example of vocal training and this position has been carried out assessing the prospects for the development of vocal art in China. The analysis is carried out through the prism of the principles and characteristics of vocal and performing creativity as an integral part of the methodology of musical training and education of the future teacher of musical art.*

**Key words:** *preparation of future teachers of musical art, art of China, professional training.*

Современный этап в музыкальной педагогике требует от будущих специалистов многогранной подготовки не только в области своей специальности, но и в других, пограничных с ней областях научного знания и культуры в целом. Изменения в системе образования (в том числе и музыкального) за последние годы развились до значительных масштабов, поэтому реформирование системы обучения требует от педагогов умения перестраиваться в меняющихся условиях, умения применять знания, полученные во время учебы в вузе в своей работе с новым поколением информационной эпохи. Музыкальное образование в Китае на данном этапе претерпевает ряд значительных изменений, адаптируя опыт европейской, украинской музыкальной педагогики. Главной ценностью этих изменений в педагогической области являются креативные подходы в образовании, индивидуально-ориентированный подход к каждому ученику в отдельности, и, вместе с тем, развитие коллективных форм творческой деятельности важны как на уроках музыки так и во внеурочной деятельности. Такое направление имеют большое значение для общего развития мировоззрения и возможности раскрытия творческого потенциала как учителей музыкального искусства, так и учащихся.

Однако основной целью музыкального воспитания учащихся должно стать не столько обучение учеников пению, игре на музыкальных инструментах, заучивание произведений, а ученики должны знать об истинной цели – художественном результате своей музыкальной деятельности, о том, что они являются частью культуры своего народа. В связи с этим, проблема формирования профессионального мастерства будущего учителя музыкального искусства приобретает особую актуальность на современном этапе вхождения Китая в европейское образовательное пространство по всем направлениям глобализационного развития [8, 192].

Эта проблема актуализируется в связи с реальным состоянием культурного развития молодежи, которая находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку постоянно испытывает влияние новых ценностей, разнообразных культурных форм, стилей и направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией культурных норм и готового научного знания. Ее назначение заключается в всестороннем воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, отличать культуру от псевдокультуры и на основе этого приобретать собственную систему общечеловеческих и художественно-эстетических ценностей.

В конце XX века в Китае изменились культурные приоритеты. Рядом с вниманием на государственном уровне к народному искусству, в частности, к традиционной китайской опере, приоритеты культурной политики были сориентированы на классическое, романтическое и современное европейское искусство, в частности и на оперное искусство. На современном этапе активными темпами разрабатываются собственные и заимствуются европейские, в частности, украинские методики преподавания художественно-музыкальных дисциплин [1, 204]. Большое количество молодых специалистов учится и стажировается в высших учебных художественных заведениях Западной и Восточной Европы, в частности в Украине.

Вместе с тем, в Китае открываются новые художественно-музыкальные учебные заведения, которые обучают студентов европейской манере пения, игре на музыкальных инструментах, хоровому дирижированию и др. Можно утверждать то, что в Китае сегодня полнокровно функционирует новое направление исполнительского искусства, которое отличается от любых других видов художественной деятельности в первую очередь тем, что предлагает не только результат деятельности, но и сам процесс творчества нового, во многом необычного для Китая, искусства. Поэтому в данной статье сделаем попытку охарактеризовать современный этап подготовки

будущих учителей музыкального искусства в Китае на примере вокального обучения и этой позиции попробуем оценить перспективы становления вокального искусства в Китае сквозь призму принципов и характеристик вокально-исполнительского творчества как составной части методики музыкального обучения и воспитания.

Исследователи певческого обучения как в Китае, так и в Украине, акцентируют внимание на существенных характеристиках вокально-исполнительского творчества, среди которых, в частности, есть то, что вокалист появляется перед зрителем в трех ипостасях. Феномен своеобразного разделения вокалиста на «автора» и «исполнителя» учтен в методических разработках в Китае в одинаковой мере как оперными, так и камерными певцами-педагогами, ведь глубинный образ вокальной партии рождается сквозь сценическое действие живого человека и неотрывно связан с социальной личностью самого актера-певца. Как украинские, так и китайские методические принципы певческого обучения раскрывают сам факт живого общения со слушателями, объясняя существенную характеристику вокального искусства - певец является одновременно и творцом, и материалом, из которого создается вокально-сценический образ, и конечным результатом – исполнитель сам становится предметом творчества. Преподаватели вокала в Китае приходят к мнению, что в сценическом творчестве соединяются два понятия - певец и человек с оформленными в социокультурной среде умениями и навыками, образным мышлением и тому подобное, что непосредственно привносится в фон исполняемого произведения [8, 191]. Этот своеобразный симбиоз порождает интерпретационные особенности каждого из исполняемых произведений - индивидуальную личность со своим характером, отношением к миру, со своей неповторимой судьбой в трактовке каждой творческой личности.

Следует отметить, что многие исследователи выводят определенные закономерности влияния вокального исполнительства на личность, замечая при этом, что искусство пения чувствительно реагирует на проблемы современности и является влиятельным в той мере, в которой один человек влияет на другого, и этим оно принципиально отличается от любого другого вида искусства. Очевидно, вокальное творчество певца аккумулировано в процессе исполнения (партии или произведения) и непосредственно воплощается в сценической роли. Благодаря этому на сцене появляется перед зрителем совершенно новая личность.

По своей природе вокальное творчество многогранно воспроизводит сопереживание обычного человека и исполнителя, предоставляя толчок к глубинному пониманию содержания исполняемого произведения. Как отмечал Б. Зон, «...сотворяя на сцене другую реальность, певец переживает жизнь героя так, как это сделал бы персонаж того или другого вокального произведения...» [3, 168]. К тому же, выразительность чувств, тембровая палитра, преувеличенность мимики и жестов, характерные для вокального исполнительства – все это факторы, которые характеризуют вокальное искусство как будто изнутри. Исследователь вокального творчества Н. Гребенюк отмечает тот факт, что «...выразительность чувств присуща, как правило, каждому человеку, у певцов она находится словно под увеличительным стеклом, с добавлением специфических нюансов музыкальности. У вокалистов чувства открыты, лишены подробностей, присущих эмоциональным реакциям, и в то же время хранят жизненную правдивость...» [2, 42].

Характеристика вокального творчества не может не включать в себя стилевые характеристики исполняемого произведения. Средства выразительности настоящего певца-артиста должны быть такими (нюансирование, интонация, тембральные находки, фразирование и тому подобное), без которых невозможно достичь взаимопонимания, вызывать в воображении слушателя именно тот вокальный образ и таким образом продлить жизнь своего героя, показать его мысли, потребности и пережива-



ния. В подтверждение этих слов наведем размышления Ф. Литвин о том, что «...любую фразу я могла заставить звучать весело или нежно, мрачно или торжественно. Мне всегда казалось, что я не на земле, а на небесах, вся моя сущность раздваивается, начиная жить жизнью моего персонажа. И все это с помощью моего воображения. Мое сердце всегда отвечало моим устами, мои уста, сердце и душа всегда сливались в неразрывном единстве...» [5, 145].

Источник вокального искусства составляет взаимодействие субъективных и объективных факторов. К объективным принадлежат поэтический и нотный материал. Этот материал, в пределах своей творческой индивидуальности, певец делает эмоционально значимым и переживает как факт собственной биографии — и это уже субъективный фактор.

По мнению многих китайских исследователей, певец отбирает из своего жизненного опыта те воспоминания, навыки, образы, что, по его мнению, присущи выполняемому вокальному произведению. В таких творческих отборах рождается еще одна особенность вокального исполнения и вокального творчества в целом. При этом творческий акт роднит певца с композитором, поэтом, дирижером и оркестром. Все вместе под специфической ведущей ролью певца творят вокально поэтические образы театрального действия, предоставляя ему глубину и художественную масштабность.

Очевидно, мы впритык приближаемся к искусству интерпретации того или другого вокального произведения, образа, состояния. Идея своеобразно персонифицированной интерпретации возникла рядом с ростом статуса композитора и, в свою очередь, идеи «шедевров музыки». Кто-то должен был их разъяснить и сделать понятными для слушателя. Именно в это время формируется понимание важности фигуры дирижера, ведь он через свое собственное восприятие дает жизнь музыкальному произведению на концерте, тем или иным образом интерпретируя музыку. Учитывая это, вокальная интерпретация — это «активное сопереживание, возможность пропустить чужие чувства сквозь собственное сердце, определенная жизненная позиция, владение своим голосом, уровень выполнения определенных технических заданий. Следовательно, чем ярче фигура певца, то есть индивидуальность с ее направленностью, жизненным и профессиональным опытом, тем увереннее чувствует себя он на сцене, тем самостоятельнее и оригинальнее будет его творчество» [3, 169].

Таким образом, лишь в самом себе певец неординарен, лишь собой он может сказать новое в вокально-исполнительском искусстве. Его внутренняя жизнь, взаимоотношения с людьми, отношение к собственной профессии, моральные и культурные ценности — все это является источником и содержанием жизни на сцене в образе другого человека. А, следовательно, вокальное произведение или оперная партия — это лишь законы, за которыми действует живой, неповторимый человек — певец. Часто педагоги вокальной школы отмечают следующую характеристику вокального исполнительства, которая прямо пропорционально связана с одаренностью певца. Однозначно, чем более талантливая личность, тем более понятными для зрителя будут те вокально-сценические образы, которые рождаются в вокальном исполнении. Таким является Борис Федора Шаляпина, оперные партии Марии Каллас, Соломии Крушельницкой, Николая Ершова, Ренати Тибальди, а также камерные программы в исполнении Фишера-Дискау, Бориса Гмыри, Киры Изотовой.

Н. Гребенюк отмечает то, что образ развивается лишь в действии. Потому образ в вокально-исполнительском искусстве — это выразительное действие. Здесь, как в математике, действует закон необходимого и достаточного. Там, где средствами актерского искусства создается вокально-исполнительский образ, всегда существует типизация — художественное обобщение, а потому и перестройка личности певца,

расширения ее возможностей. «Личность существует и проявляется под воздействием мощного фактора – творческого воображения...» [2]. Вокальные и актерские способности, с одной стороны, будто оживляют на сцене понимание психологии собственного героя, а с другой, – предоставляют широкие возможности для создания его образа в вокально-исполнительском действии.

По мнению многих китайских педагогов, творчество певца состоит из первоначала «души и сердца», которые интуитивно пролагают путь для осуществления в вокальном творчестве задуманных художественных образов и состояний [1, 205]. При этом многие отмечают, что процесс изучения вокального произведения предусматривает соответствующие временные изменения в личности самого певца во время пребывания на репетиции или спектакле. С другой стороны, слушатель не только переживает содержание произведения искусства, но и проникается чувствами исполнителя, его вдохновением. При любом виде художественного восприятия происходит общение художника и публики. Но лишь в исполнительском искусстве, особенно в вокально-сценическом, воспринимается и оказывает влияние на восприятие личность самого исполнителя: тембр голоса певца, его музыкальность, сценическая, актерская выразительность, внутренняя наполненность. Для раскрытия этих характеристик необходима новая методика преподавания, которая помогает раскрыть интерпретационный потенциал вокальной музыки.

Одной из главных черт вокального исполнительства является создание певцом образа, характера, который включает аналитическую работу певца над выделением ведущих черт характера вокально-сценического образа, поскольку они определяют места необходимого нюансирования, деление акцентов, момент кульминации; типичных и индивидуальных черт вокально-сценического образа, понять их значение и найти способы воссоздания их с помощью соответствующего тембрального звучания, фразирования, звуковедения и другие. Ведущие вокальные педагоги Европы и Китая отмечают то, что внутреннее и внешнее в процессе творчества диалектически объединяются. Эта данность вокально-исполнительского творчества определяет еще одну специфическую черту творческого процесса певца.

Выведенные признаки вокально-исполнительского творчества могут действовать только на фоне развитых технологических принципов вокально-исполнительского творчества (личность певца, уровень его овладения вокально-техническими и вокально-исполнительскими навыками, широта и подвижность темперамента личности певца). Они определяют не только богатство материала, из которого творится вокальный исполнительский образ, но и весь творческий потенциал исполнителя, который обеспечивает его индивидуальность на сцене.

Как композитор оперирует звучаниями и музыкальными образами, так певец представляет звучание своего голоса во всех красках, со всеми тембральными находками, весь вокальный и поэтический рисунок образа. Вызывая в эмоциональной памяти переживания, подобные переживаниям своего героя, он представляет действия, названные в контексте роли. Комбинирующая работа воображения подсказывает точные движения, вокальные интонации, нюансирование, фразирование и расставляет смысловые акценты, которые сразу же воплощаются на оперной сцене или эстраде.

Для становления самосознания певца имеет значение не столько пассивное знакомство с вокальным искусством, сколько активное привлечение к вокальному исполнительскому творчеству. В процессе этого творчества конкретизируются мотивы самовыражения и потребности познать истину. Попытка выразить мелодичной интонацией и поэтическим словом восприятие окружающей действительности, свое душевное состояние учит будущего специалиста видеть, чувствовать, понимать, най-

ти самые точные, единственно необходимые тембровые оттенки, нюансировку, что бесспорно не может не отразиться на формировании культуры жеста, вкуса, произношения, мимики и мысли.

В процессе вокальной исполнительской деятельности певец должен владеть своим эмоциональным состоянием, потому что эмоция на уровне вокально-художественного обобщения должна быть социально значимой «умной эмоцией» [7, 328]. Именно на этом этапе певец должен показать роль чувственных данных - музыкального и вокального слуха, способности различать тембровые краски своего голоса, которые сообщают особенную выразительность и языковую достоверность вокальным художественным образам. Сенсорная организация зависит не только от типа нервной системы, но и от соответствующей деятельности, которая развивает естественные данные и создает специфические особенности видения мира. Постепенно по мере вхождения в процесс вокальной исполнительской деятельности вокально-эстетичное сознание певца выделяется как самостоятельная единица.

Рассмотрение вокального произведения как вокально-эстетического феномена превращается, таким образом, не только в сферу проявления и формирования ценностного самосознания певца, но и комплексного развития его творческих способностей. И уже на этом уровне простой анализ вокального произведения перерастает в стройную систему анализа исполнительского творчества певца. Эта поэтапность в процессе трактовки произведения определяется той концепцией, или ключевой идеей, которой руководствуется вокалист. Все ключевые идеи можно рассматривать как аналог сверхзаданий сценического действия в системе К. Станиславского. Он подчеркивал, что сверхзадание должно не только соответствовать замыслу автора, но и находить живой отклик у артиста. Сухое, высокомерное сверхзадание не нужно, оно должно быть глубоко осознанным, необходимым, рожденным интересной мыслью, эмоционально привлекательным – таким, что напрягает волю, пробуждает творческое воображение и вызывает непосредственное переживание оперной партии или отдельного вокального произведения. Потому сверхзадания необходимо «искать не только в роли, но и в душе самого артиста» [7, 334-335]. Вокалист должен любить сверхзадание и по возможности сам его находить. Если же оно поставлено кем-то другим (педагогом, концертмейстером, режиссером, дирижером), тогда необходимо пропустить сверхзадание сквозь себя и эмоционально увлечься им от своего собственного чувства и личности. Другими словами – необходимо уметь сделать каждое сверхзадание своим собственным.

История инструментального и вокального искусства не знает настолько совершенно разработанного метода воплощения исполнителем своих творческих замыслов, какие мы видим в драматическом искусстве. Но использование похожих приемов работы встречается в преподавательской практике многих певцов и педагогов Китая, Европы и Украины. Выведем определенные обобщения или, другими словами, методические советы, которые нужно помнить педагогу вокального класса, и которые являются главными в вокальных методиках как Китая, так и Европы, а именно: для успешной вокально-педагогической деятельности одинаково необходимо знание как законов педагогики, так и специфики вокального исполнительского творчества.

Преподаватель вокала должен владеть искусством педагогической импровизации, суть которой заключается в искусном сочетании разных видов исполнительской деятельности, языковой мобильности и экспромта. Одним из главных признаков готовности учителя к вокально-педагогической деятельности есть умение решать конкретные задания, не выпуская из поля зрения весь комплекс учебно-методических проблем.

Улучшение сугубо профессионального вокального, а также педагогического образования преподавателя невозможно без постоянного самообразования и самоусовершенствования. Проблема самообразования в вокально-педагогической деятельности, в свою очередь, связана с высоким уровнем профессиональных интересов и потребностью постоянного творческого взросления, которое достигается интенсивной познавательной работой. Лишь при этом условии первичные привычки перерастают в жизненную потребность и определяют творческую пригодность будущего учителя музыкального искусства не только в вокально-педагогической деятельности, но и в научном поиске.

Профессиональная подготовка будущего учителя музыкального искусства требует прежде всего самостоятельности, интеллектуальной активности, которая не только помогает в овладении необходимыми навыками, но и обуславливает творческий потенциал, потенцию к новым знаниям в последующей практической деятельности - как вокально-педагогической, так и вокально-исполнительской.

В *заключении* следует отметить, что система усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства основывается на самой тесной взаимосвязи методических и музыкально-теоретических знаний, умений и навыков исполнительского творчества в сочетании с закономерностями вокально-педагогической деятельности.

#### **Библиография:**

1. БАЙ ШАОЖУН., 2011, *Из истории развития вокального искусства* //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки, №20 (231), Луганськ: ЛНУ, 2011, Частина III, С. 203-207.
2. ГРЕБЕНЮК Н., 2000, *Вокально-виконавська творчість*, К.: НМАУ імені П.І. Чайковського.
3. ЗОН Б., 1962, *К вопросу о способностях к сценической деятельности. Проблемы способностей*: Материалы конференции, М., 1962, С. 168-169.
4. КАЛАШНИК (МЕІ) Л., 2004, *Давньокитайська міфологія як засіб родинного виховання*: [наукова монографія] /Любов Сергіївна Калашник, Запоріжжя: Поліграф.
5. ЛИТВИН Ф., 1967, *Моя жизнь и мое искусство*, пер. с фр., Л.: Музыка.
6. ЛОБАНОВА М., 1994, *Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики*. М.: Музыка.
7. СТАНИСЛАВСКИЙ К., 1985, *Работа актера над собой*, М.: Искусство, Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания.
8. ЦІНЬ НАНЬ, 2009, *Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України* //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти, Чернівці, С. 191-192.
9. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wydwo UMCS, Lublin, 2000.
10. RUSZKOWSKI J., GORNICS E., ZUREK M., 2004, *Leksykon integracji europejskiej*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.

#### **TRIO IN MAYOR KV 498 FOR CLARINET, VIOLENCE AND PIANO (1786) BY WOLFGANG AMADEUS MOZART. SHORT MUSICAL ANALYSIS TRIO ÎN MIB MAJOR KV 498 PENTRU CLARINET, VIOLĂ ŞI PIAN (1786) DE WOLFGANG AMADEUS MOZART. SCURTĂ ANALIZĂ MUZICALĂ**

*Lucia Diaconu, PHD, Associate Professor,  
George Enescu National University of Arts, Iasi, Romania*

**Abstract.** *In his short life, Wolfgang Amadeus Mozart composed an enormous number of musical works, most unmatched in beauty or depth. In 1862 Ludwig von Köchel classified and cataloged Mozart's compositions, numbered KV (Köchel-Verzeichnis = Köchel Catalog). His latest creation, Requiem, has the number 626. Mozart was the author of 41 symphonies, among which Symphony*

no. 35 Haffner, no. 36 Linz, nr. 40 and no. 41 Jupiter. It consisted of 27 concerts for piano and orchestra, 7 concerts for violin and orchestra, concerts for clarinet, for harp and flute, for horn and orchestra, 2 concert symphonies, entertainment, serenades. In the field of chamber music, the 6 string quartets dedicated to Haydn, piano sonatas, violin and piano sonatas, violin trivium, cello and piano, quartets for wind instruments, sextet, a musical joke, etc. are mentioned. Passionate for opera, he composed 17 works, of which the most famous, played today on the stage of all the opera theaters in the world, are: *Seraphion*, *Figaro's Wedding*, *Don Giovanni*, *Così fan tutte*, *Enchanted Flute*. He also composed 19 plays, singing, soprano and orchestra motet, orchestra "Die Schuldigkeit des ersten Gebots" and finally "Requiem" in re minor.

**Key words:** musical classicism, chamber music, trio.

## 1. Introducere

Scrisă în același an (1786) cu *Trio-ul în Sol Major* KV 496, lucrarea este cunoscută și în variantele vioară-violă-pian, clarinet-vioară-pian, clarinet-violoncel-pian. De altfel, partitura generală a ediției G. Henle Verlag, München din 1978 (utilizată pentru interpretare și analiză) include variantele clarinet, vioară, violă și pian. Varianta pentru clarinet-violă-pian este inedită, prin alăturarea a trei voci eterogene, aparținând unor instrumente de clase și familii diferite. Clarinetul și viola prezintă însă particularitatea unui timbru asemănător, cald, bogat în armonice, iar pianul, în această conjunctură părăsește rar registrul grav și mediu, asigurând astfel omogenitatea sonoră a ansamblului. De altfel, convergența timbrală a celor două instrumente a permis crearea unor lucrări „pentru clarinet sau violă și pian” (cele mai cunoscute fiind cele două Sonate ale lui J. Brahms, op. 120 nr.1 în *fa minor*, 1894, și nr. 2 în *Mib Major*, 1895), ori „pentru clarinet, violă și pian” (opt *Piese* op. 83 pentru clarinet, violă și pian și *Concertul* pentru violă, clarinet și orchestră de Max Bruch, *Märchenerzählungen* op. 132 pentru clarinet, violă și pian de R. Schumann). *Trio* în *Mib Major* KV 498, cunoscut și sub numele de *Trio Kegelstatt* (căci legenda spune că Mozart a compus lucrarea în timpul unui joc de popice), este alcătuit din patru mișcări, a căror succesiune este însă neobișnuită, prima parte fiind o mișcare lentă: **Partea I** – *Andante* – formă de sonată, **Partea a II-a** – *Menuetto* – formă de *lied* tripartit compus, cu codă, **Partea a III-a** – *Rondo, Allegretto* – formă de rondo.

## 2. Partea I – Andante

Prima parte a trio-ului este scrisă în forma clasică de sonată bitematică, și cuprinde cele trei secțiuni: expoziție, dezvoltare și repriză. **Expoziția** (măs. 1-54) debutează în dinamică amplă, cu **tema I** (măs. 1-24) în *Sib Major*. Expunerea tematică este realizată în primele patru măsuri de violă și pian, în unison. Linia melodică este alcătuită din două motive descendente, dintre care primul (care include un *grupetto* specificat valoric) este prezentat de violă în unison cu pianul, iar al doilea de pianul *solo*: Ex. nr. 1 - măs. 1-4

Cele două motive, de tip *proposta-riposta*, sunt reluate pe dominantă, în aceeași formulă instrumentală. Astfel, primele opt măsuri ale părții I constituie în fapt o introducere, cu rol de stabilitate tonală și de enunț tematic. Tema propriu-zisă, realizată prin secvențarea succesivă a primului motiv, este prezentată de clarinet, în registrul înalt, cu expresie cantabilă, în *legato*: Ex. nr. 2 - măs. 9-12

Acompaniamentul fluent, în arpegii ascendente în *legato*, asigură acestei teme caracterul cantabil, cursiv. Gama cromatică ascendentă a clarinetului (măs. 12) reprezintă un element concluziv și tranzitoriu, care va fi utilizat (în suprapunere cu o pedală cu tril) în finalurile temei a II-a expusă de pian, atât în expoziție cât și în repriză. Tema este reluată apoi de pian, concentrat (3 măs.), iar viola preia acompaniamentul arpeggiat. Următorul fragment (măs. 16-24) constituie concluzie și tranziție modulatorie (spre *Sib Major*) către tema a II-a. Structurat ușor asimetric (5+4 măsuri), fragmentul insistă pe primul motiv tematic, reluat la pian în registrul grav, în dinamică amplă, cu răspunsuri în *p* la întreg ansamblul. **Tema a II-a** (măs. 25-46), în *Sib Major*, este derivată din prima temă și este expusă tot de clarinet, cu aceeași expresie cantabilă, lirică. Tema este organizată în 3+3+4 măsuri, reluată apoi de pian cu o structură diferită: 3+4+2 măsuri (cadențiale). Acompaniamentul este tip armonic (la pian) în prima prezentare (măs. 25-34): Ex. nr. 3 - măs. 25-30

În a doua expunere, la pian (măs. 35-44), viola intervine cu motive arpeggiate, asemănătoare celor din acompaniamentul primei teme: Ex. nr. 4 - măs. 35-37

Expoziția se încheie cu opt măsuri concluzive (măs. 47-54), care repetă cu obstinație primul motiv al temei I, în registrul grav al pianului. Tendința modulatorie spre tonica *Fa* este relevată de prezența acordului de septimă de dominantă pe sunetul *Do*, pe care se și încheie expoziția: Ex. nr. 5 - măs. 52-54

**Dezvoltarea** (măs. 55-73) debutează însă, surprinzător, în *Lab Major* (omonima majoră a relativei tonicii *Fa*), și tratează armonic și tonal cele două teme, fiind structurată, din acest punct de vedere, în două etape: **Faza I** (măs. 55-63) expune tema a II-a în forma sa inițială (din expoziție), cu structură concentrată: 3+3+3 măsuri. **Faza a II-a** (măs. 64-73) readuce tema I în manieră dialogată între violă și pian, în inflexiune modulatorie spre *Sol Major* armonic (cu treapta a VI-a coborâtă). Finalul dezvoltării, cu caracter concluziv și tranzitoriu, este scris în aceeași manieră cu momentele echivalente din finalul temei I și din expoziție. Primul motiv tematic nu mai este însă repetat, ci secvențat descendent, pentru a realiza modulația spre tonalitatea inițială, *Mib Major*. **Repriza** (măs. 74-129) prezintă particularitatea tratării contrapunctice a primului motiv, prin intrări în *stretto* și imitație, în cele opt măsuri introductive: Ex. nr. 6 - măs. 75-82

Tema I este reluată identic și integral, iar tema a II-a, expusă de violă în *Mib Major*, este concentrată, căci pianul reia doar două măsuri. Concluzia temei a II-a este amplificată prin dezvoltarea gamei cromatice (expusă inițial de clarinet, în măs. 12): Ex. nr. 7 - măs. 108-111

108

**Concluzia** reprizei (măs. 117-122) menține un *ostinato* al toniciei (ornamentat cu o figurație melodică de tip tril măsurat) la mâna stângă a pianului, în registrul grav. Viola are inițiativa tematică a primului motiv din tema I, urmată în de clarinet și pian. Figurația de tril măsurat a pianului (de pe timpii slabi ai măsurilor) apare pe timpii tari, expusă de violă și clarinet, violă și mâna dreaptă, și în final de violă, pian și mâna stângă: Ex. nr. 8 - măs. 117-122

120

Repriza se încheie simetric: trei măsuri de intrări în *stretto*, asemănătoare debutului acestei secțiuni, și trei măsuri de secvențare descendentă a gamei cromatice, care devine astfel emblematică pentru finalurile tematice: Ex. nr. 9 - măs. 124-129

124



**Partea I** a *Trio*-ului se caracterizează prin detașarea a patru voci în ansamblu, cu identitate melodică și ritmică, astfel încât în unele momente scriitura devine polifonică. Procedeele frecvent utilizate sunt *stretto*-ul și imitația, iar asimetriile de construcție interioară reprezintă elementele de varietate în arhitectura simetrică a fiecărei secțiuni și a întregii părți.

### 3. Partea a II-a, *Menuetto*, în *Sib Major*,

Această parte se structurează în trei secțiuni mari, a căror alcătuire este amplă, cu dezvoltări tematice în special în secțiunea a doua, cu tranziție către a treia secțiune și cu codă. **Prima secțiune, A**, este scrisă în formă de dublu bipartit. Prima idee muzicală, **a**, este alcătuită din două fraze (4+4 măsuri), expuse la unison de clarinet și pian, urmate de o concluzie (4 măsuri), cu tendință modulatorie spre *Fa Major*, doar la pianul *solo*: Ex. nr. 10 - măs. 1-12

A doua idee muzicală (măs. 13-27), **a<sub>v</sub>** (variati), prezentată de clarinet, este o tratare armonică și o dezvoltare melodică, cu inflexiuni modulatorii și cu caracter cromatic, a primei fraze. Ideea **a** (prima frază) este reluată de clarinet (măs. 28-41) în formă dezvoltată tot prin cromatisme, cu scriitură contrapunctică între cele trei instrumente: Ex. nr. 11 - măs. 28-34

A doua secțiune, **B, Trio** (măs.42-94), în *sol minor*, este construită tot în formă de dublu bipartit, asemănător primei secțiuni: cele două idei muzicale sunt asemănătoare, a doua fiind în fapt o variantă a primei idei. Prima idee, **b**, este alcătuită din două motive, prezentate fie în alternanță timbrală între clarinet și pian, fie succesiv, doar la pian. Ideea este susținută de o figurație în triolete a violei: Ex. nr. 12 - măs. 42-51

În a doua idee, **b<sub>v</sub>** (măs. 63-72) linia melodică de tip cromatic este preluată de violă și clarinet, iar pianul preia figurația în triolete de la violă. Prima idee revine (măs. 73-94), în aceeași tratare cromatică asemănătoare celei din prima secțiune. A doua secțiune, **Trio**, este urmată de o tranziție (măs. 95-102), derivată din ideea **b**, susținută de pedala *Fa* (dominantă tonalității secțiunii **A**) la clarinet, și cu scriitură în *stretto* între violă, mâna stângă a pianului și mâna dreaptă: Ex. nr. 13 - măs. 95-100

Prima secțiune **A** este reluată integral (măs. 103-143), fără repetiție însă. Partea aII-a a lucrării se încheie cu o **codă** (măs. 144-158), al cărei material tematic îl constituie tema inițială a secțiunii **B, Trio**, în *Sib Major*. Partea a II-a prezintă o construcție amplă, cu dezvoltări motivice generatoare tematic, cu personalizarea fiecărei voci din ansamblu și cu o scriitură contrapunctică dominată de cromatism.

#### 4. Partea a III-a, *Rondo, Allegretto*

Ultima parte acestui trio este în *Mib Major*, are tangențe cu stilul preclasic prin însuși tipul de rondo utilizat – *rondo preclasic* (sau *rondo popular* sau *rondo-ul lui Cou-*

perin)<sup>66</sup>. Acest tip de structură presupune anumite coordonate, cum ar fi numărul variabil de refrene și cuplete (ale căror dimensiuni sunt de asemenea variabile), posibilitatea ca temele unor cuplete să fie deduse din refren, obligativitatea ca fiecare cuplet să apară într-o altă tonalitate și structura monopartită a fiecărei secțiuni. De asemenea, în *rondo-ul preclasic*, lărgirile tematice suplinesc rolul punților, iar *coda* nu este obligatorie. În acest **Rondo**, Mozart utilizează principiile esențiale ale *rondo-ului preclasic*, cu câteva excepții: structuri complexe în cadrul cupletelor, intervenția fragmentelor tranzitorii și încheierea cu *codă*. Astfel concepută, Partea a III-a cuprinde patru refrene și trei cuplete, determinate după tonalitățile dominante ale fiecărei secțiuni, și poate fi reprezentată schematic astfel:

**A (Mib) B (Sib) A (Mib) C (do-Sib) A (Mib) D (Lab) A (Mib) Coda**

m.1-16 m.17-58 m.59-66 m.67-107 m.108-115 m.116-167 m.168-211 m. 212-222

Planurile tonale prezintă similitudini cu *rondo-ul lui Couperin*, cu excepția ultimului cuplet, care apare aici într-o altă tonalitate (în *rondo-ul lui Couperin* tonalitatea ultimului cuplet este cea a refrenului). Prima secțiune, **A** (măs. 1-16), în *Mib Major*, reprezintă refrenul *rondo-ului*, în expuneri succesive la clarinet și apoi la pian. Tema este simplă, alcătuită din două fraze de câte patru măsuri, cu conținut asemănător, dar cu cadențe diferite: Ex. nr. 14 - măs. 1-8

Tema este preluată în următoarele opt măsuri de pian, cu acompaniamentul figurat la violă. Primul cuplet, **B**, în *Sib Major* (măs. 17-58) este derivat tematic din refren și are o alcătuire de tip dezvoltător, prin pasajele de virtuositate ale pianului și prin liniile melodice cu caracter cromatic. Secțiunea este structurată în șase fragmente, după cum urmează:

1. tema expusă de clarinet, în *Sib Major* (4+3 măs.), cu acompaniament acordic la pian și cu susținere prin pedale la violă: Ex. nr. 15 - măs. 15-17

<sup>66</sup> BUGHICI, Dumitru, *Dicționar de forme și genuri muzicale*, Editura Muzicală, București, 1978, p. 290.

2. dezvoltare tematică la pian, prin pasaje de virtuoziitate, în *Sib Major* (5+3 măs.), susținută prin intervenții ale clarinetului (pedale) și violei (piloni armonici). Ultimele trei măsuri, cu caracter contrapunctic și sincopat, la pianul *solo*, realizează tranziția spre dominantă (*Fa Major*).

3. inflexiune modulatorie cu caracter cromatic și ornamental în *Fa Major* (4 măs.), cu cadență spre *Sib Major*: Ex. nr. 16 - măs. 31-35

4. tratare contrapunctică, în *stretto*, a temeii refrenului, în *Sib Major* (măs. 36-42), între clarinet și violă. Aceste intrări în *stretto* și acompaniamentul cursiv, de tip arpegii frânte, în *legato* la pian, conferă fragmentului fluentă și cantabilitate: Ex. nr. 17 - măs. 36-40

5. dezvoltare tematică la pian, prin pasaje de virtuoziitate, în *Sib Major* (măs. 42-50), cu cadență spre *Sib Major*.

6. concluzie și tranziție spre tonalitatea următoarei secțiunii (*Mib Major*), prin secvențe ascendente (pasaje de vitezitate, tip broderie, la pian), subliniate de *ostinato* în mers contrar la mâna stângă a pianului, clarinet și violă: Ex. nr. 18 - măs. 51-53

Întreaga secțiune este dominată de pian, prin pasaje de vitezitate, și de scriitură contrapunctică, prin intrările în *stretto*. Refrenul, A, revine la pianul *solo* (măs. 59-66), cu aspect dinamizat expresiv, prin acompaniamentul cursiv, în optimi legate, asemănător primei prezentări (la clarinet). Următoarea secțiune, C (măs. 67-107), are o structură complexă, atât sub aspect tematic, precum și din punct de vedere tonal. Astfel, tema acestui cu-

plet, în *Mib Major*, prezentată inițial de violă, prin diviziune și tratare motivică devine generatoare tematic pentru celelalte fragmente ale secțiunii, dintre care ultimul (măs. 97-106), în *Sib Major*, reprezintă tranziția tonală către următoarea secțiune (în *Mib Major*). Tema acestui cuplet, c, are un caracter energetic (prin formulele ritmice binare inițiale, alternate cu formule de triolet) și tensionat (prin cromatismele conținute și prin poliritmia dintre clarinet și violă: Ex. nr. 19 - măs. 67-76

*poliritmie*

În următorul fragment (măs. 77-80), tema se transformă expresiv, devenind transparentă, lirică și senină. Derivată din tema c prin inversare de direcție, egalitate ritmică și transpunerea în registrul mediu-acut al pianului, tema (c' - măs. 77-80) devine transparentă, senină și lirică: Ex. nr. 20 - măs. 77-80

Întregul fragment c revine, cu tema prezentată de violă și apoi de clarinet, iar viola preia figurația în triolete a clarinetului (din măs. 71-76). Prin secvențarea ascendentă a ultimelor două măsuri din c și prin tratarea în *stretto* între clarinet și pian (măs. 91-96) se realizează tranziția către *Sib Major*, dominantă tonalității refrenului. Acest fragment în *Sib Major* (măs. 97-107) aparține violei, care conduce o linie melodică de tip arpeggiat, în triolete, cu caracter de virtuositate (datorită ambitusului amplu și trăsăturii de arcuș - *spiccato*). Printr-o gamă cromatică descendentă, binară (derivată din gama cromatică ascendentă ternară din tema c) se realizează tranziția către noua apariție a refrenului. Noua secțiune A

(măs. 108-115) readuce tema refrenului în *Mib Major*, prezentată de violă, în dinamică amplă (*f*) datorită acompaniamentului în triolete (al pianului), derivat din secțiunea anterioară. Următorul cuplet, **D** (măs. 116-167), în *Lab Major*, are o structură complexă atât din punct de vedere al construcției, cât și al planurilor tonale. Astfel, prima temă a acestei secțiuni, **d**, este alcătuită din două fraze muzicale de câte patru măsuri, prima prezentată de clarinet și violă în dublaj la terță, iar a doua (frază-răspuns) la clarinet, cu cadență spre tonică: Ex. nr. 21 - măs. 116-123

Prima frază este reluată de violă, iar a doua, prezentată doar de clarinet, cadențează spre *Mib Major*. În următorul fragment (măs. 132-153) al secțiunii **D** se instalează pasager tonalitatea *Mib Major*, cu rol de dominantă a tonalității *Lab Major*. Acest fragment în *Mib Major* este alcătuit din trei fraze: Ex. nr. 22 - măs. 132-142

*f1 f2*

*f3*

1. *f1* (măs. 132-135) - *Mib Major* - prezentată de clarinet, cu contur ornamental.

2. *f*<sub>2</sub> (măs. 136-139) - *mib minor* - prezentată de pianul *solo*, cu caracter cromatic și modulatoriu.

3. *f*<sub>3</sub> (măs. 140-145) - *Mib Major* - prezentată și secvențată de clarinet, cu caracter concludiv și tranzitoriu în final, cu rol de a reinstala tonalitatea *Lab Major*.

Aceste trei fraze, datorită unității de tonică (*Mi bemol*), constituie fragmentul **d'** al cupletului, și sunt urmate de revenirea fragmentului **d** (măs. 146-153). Tratarea tematică următoare (măs. 154-167), în care sunt reluate modificat frazele din **d'**, încheie secțiunea cu *f*<sub>3</sub> în *Sib Major*, cu rol de dominantă a tonalității secțiunii următoare. Ultima apariție a refrenului, **A** (măs. 168-211), este dezvoltată prin secvențări motivice (măs. 175-179), pasaje de virtuositate la pian (măs. 180-184), reluări tematice în unison între clarinet și violă (măs. 189-192) și dialoguri sau reluări tematice între pian și cele două instrumente omofone (măs. 193-211): Ex. nr. 23 - măs. 193-196

Ex. nr. 24 - măs. 201-203

**Coda** (măs. 212-222), în *Mib Major*, readuce, la clarinet, a treia frază din cupletul **D** (*f*<sub>3</sub>), în tonalitatea inițială a Rondo-ului. Planurile armonice sunt consecvent I-V, iar acompaniamentul pianului, de tip bas Alberti, este constant în întreaga **codă**. Ultima parte a lucrării este concepută într-o arhitectură elaborată, cu frecvente trimiteri tematice de la o secțiune la alta, de la un fragment la altul. Tehnica divizării motivice și a secvențării celulare ca generator tematic (tehnică însușită de la Haydn), scriitura polifonică, abundența tematică și personalizarea tematică și timbrală a fiecărui instrument al ansamblului sunt elemente care particularizează această lucrare, prin complexitate și consistență.

### 5. Concluzii

Ceea ce deosebește definitiv muzica lui Mozart este proporționalitatea și corectitudinea ei. Aceasta, plus un fond inepuizabil de melodii combinate cu un simț al armoniei deosebit de îndrăzneț. Un simț perfect al armoniei, un simț al modulării, acestea sunt caracteristicile infailibile ale unui compozitor important. Insuficiența bogăției armonice face ca o mare parte din muzica secolului al XVIII-lea să fie plicticoasă astăzi, centrată la infinit pe armonia tonică-dominantă. Mozart, ca și Bach, a fost înzestrat cu imaginație armonică. Muzica lui Mozart este atât de atrăgătoare și mereu proaspătă. Deslușim o textură armonică ce îl anticipează pe Chopin, de aceea este atât de variată structura

tonalităților. Pentru a studia, înțelege și interpreta orice creație muzicală este necesară în primul rând analiza muzicală, prin care ne-am propus un model eficient în acest demers.

#### **Bibliografie:**

1. BERGER W. G., 1970, *Cvartetul de coarde de la Haydn la Debussy*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
2. BERGER W. G., 1965, *Ghid pentru muzica instrumentală de cameră*, Editura Muzicală, București.
3. BUGHICI D., 1978, *Dicționar de forme și genuri muzicale*, Editura Muzicală, București.
4. HERMAN V., 1982, *Originile și dezvoltarea formelor muzicale*, Editura Muzicală, București.
5. LÁSZLÓ F., 1974, *Geneza trioului cu pian la Mozart*, în: *Studii de muzicologie*, vol. X, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
6. ȘTEFĂNESCU I., 1996, *O istorie a muzicii universale*, II, Editura Fundației culturale române, București.

## **PRAXEOLOGICAL VALUE OF PIANIST F. LISZT'S ARTISTIC PRINCIPLES IN CONTEMPORARY PIANIST PEDAGOGY VALOAREA PRAXIOLOGICĂ A PRINCIPIILOR ARTISTICE ALE PIANISTULUI F. LISZT ÎN PEDAGOGIA PIANISTICĂ CONTEMPORANĂ**

*Lilia Granețkaia, PHD, Associate Professor,  
Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova*

**Abstract.** *Contemporary national piano pedagogy is focused on the progressive achievements of European pianistic schools developed from a perspective of history, cultural aesthetics, and methodology, incorporating the most progressive methods, principles and musical-artistic laws. The interpretative, technical, artistic, and didactic heritage of the 19th century pianist Ferenc Liszt is still present today through its originality, practicality and progressiveness, which is useful for contemporary piano pedagogy. The author researches, updates some of the great pianist's ideas, principles, methods and tips, considering them important and valuable in the modern music school.*

**Key words:** *piano art, contemporary piano school, F.Liszt's pianistic principles and methods, student's piano skills, music school finalities.*

Înainte de a efectua o analiză a problemelor muzical-didactice ale demersului educațional la lecția de pian, este necesar să conturăm finalitățile, menirea și obiectivele acestuia. Dat fiind faptul că școala de muzică oferă personalității șansa de a se apropia de marea Muzică pe cale aplicativă – de însușire a ei, considerăm că demersul educațional la lecția de pian trebuie conceput prin prisma esteticului, a frumosului, soluționând, în consecință, probleme spirituale, filozofice, muzicologice și didactice. Privit drept finalitate *actul de interpretare a muzicii* (în sens larg, ca proces de înțelegere, percepere, valorificare a artei muzicale și, în sens restrâns, ca proces de realizare sonoră, instrumentală a creațiilor muzicale) devine indispensabilă cunoașterea principiilor, legilor și mecanismului procesului de interpretare muzicală. Actul interpretativ, asigură dăinuirea/perpetuarea artei muzicale, întrucât e determinat de veșnica re-creare a muzicii: or, intențiile artistice ale compozitorului, organizate în reprezentările auditive și codificate în text muzical nu pot fi transmise publicului decât prin intermediul *interpretului*.

*În acest sens considerăm oportun adresarea către principiile și metodele de interpretare a marelui pianist al secolului XIX care a lăsat o școală metodică valoroasă actualitatea și noutatea căreia este evidentă la etapa contemporană.*

**Aspectul istoric.** Odată cu apariția lui F. Liszt, cu pianele de șapte octave și jumătate, cu sonorități mari, cu o mecanică ce se lasă învinsă mai greu, tocmai pentru a putea determina sonorități mai mari, cu alte cuvinte tehnica „pianistului clasic” nu mai putea fi satisfăcătoare. Muzica lui F. Liszt cerea participarea greutății întregului braț, și tot odată mobilitatea brațelor (care trebuia să se miște dintr-o parte într-alta a pianului cu o mare



iscusință), o forță considerabilă a aparatului pianistic și foarte multe funcții noi, mișcări pe care pianistica veche nu le cunoscuse. Putem spune că tot ceea ce era interzis până la F. Liszt a fost permis, de arta pianistică după apariția acestui compozitor. Din mărturiile ce ne-au rămas de la contemporani, din unele scrieri putem trasa o serie de particularități cu privire la bazele tehnicii sale instrumentale.

**Aspect anotomo-fiziologic.** Ținuta la pian era oarecum neobișnuită, ședea drept, mândru, cu capul dat pe spate, uneori cu o ușoară înclinație a bustului către pian. Corpul său, prin fermitatea poziției reprezenta o masă echilibrată, un sprijin pentru jocul avântat al mâinilor. Întregul corp era într-o stare de relaxare, toate mișcările îi erau libere și păreau perfect naturale. F. Liszt, ca și F. Chopin, a fost adversarul unei ținute rigide a degetelor. Dacă F. Chopin pledase pentru ideea ca fiecărui deget să se dea posibilitatea de afirmare a însușirilor sale proprii, în pianistica lui Liszt s-a observat că fiecare deget avea o independență desăvârșită, fapt ce-l uimea chiar pe K. Czerny (profesorul lui F. Liszt), care afirma-se că „la Liszt fiecare deget are un suflet al său, oricât de rapid ar fi tempoul”. În acest sens F. Liszt recomanda exerciții de degete deosebite, scopul cărora era dezvoltarea fiecărui degetelor deget în parte. În interpretarea pasajelor se cerea o egalitate și uniformitate ireproșabilă, îndemnându-i pe elevi să se autoverifice și să să-și „audă” calitatea executării. Liszt era adversarul ideilor că tehnica nu se poate crea decât dacă se studiază în tempo rar și în toate nuanțele dinamice. Sonoritatea mai amplă pe care o urmărea profesorul în conturarea unor voci, nu s-ar fi putut obține în compozițiile sale, dacă fiecare deget în parte n-ar îndeplini sarcina pianistică prin conducerea reliefată a firului melodic.

Vorbind despre digitație, F. Liszt menționa: „în interpretarea muzicii nu se practică ceea ce este comod, ci ceea ce determină un rezultat artistic. Minima rezistență nu are ce căuta nici în tehnica pianistică și nici în artă” [1]. Ce ar însemna afirmația lui F. Liszt, că interpretul nu practică ceea ce este comod? Probabil că între mai multe formule de digitație trebuie aleasă cea menită să corespundă nu facturii mâinii și nu facilității de realizare a textului muzical, ci ideii artistice pe care o urmărește compozitorul. Din toate acestea se desprinde gândul că, pe când pedagogia clasică a pianului considera digitația un punct de plecare ce condiționează însușirea materialului tehnic, Liszt face din ea un factor subordonat mesajului ideatic al compozitorului: dinamica, frazarea, timbrul etc. Principiile lui F. Liszt despre digitație nu prevedeau nici un semn de dogmatism sau interpretare după șablon. Compozitorul nu admitea o digitație apriorică, formule stereotipe bune pentru toți și aplicabile tuturor. Chiar recomandările personale le considera eficiente numai în raport cu construcția mâinii sale și în raport cu starea sa psihică. Nu-și făcea iluzii în ce privește universalitatea indicațiilor sale.

**Aspecte artistice și metodice.** Un cuvânt aparte putem spune despre rolul și menirea pedalei în interpretarea lui F. Liszt. Pedala joacă în pianistica lisztiană un rol de cea mai mare importanță. La pianiștii clasici pedala nu era decât un mijloc de înfrumusețare a interpretării. Și, abia L. v. Beethoven intuiește funcția majoră a pedalei la pian, folosind-o în abundență, chiar mult mai mult decât se indica în textele muzicale. Specificul facturii muzicale în creațiile lui F. Liszt presupunea repartizarea în mod egal între ambele mâini a gândului muzical, fapt ce demonstra rolul inevitabil a pedalei. Tot pedala i-a permis separarea vocii principale și umbrirea acompaniamentului, creând astfel două planuri sonore. Ea i-a îngăduit să creeze un fundal sonor, și totodată să contopească vocea care cântă cu restul masei sonore pe care se sprijină.

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

Există unele afirmații care confirmă că F. Liszt avea o viziune foarte „modernă” asupra tehnicii instrumentale. Spunea, de exemplu: „Nu de exerciții depinde tehnica, ci de tehnică depind exercițiile” [1]; adică pentru cei ce își făuriseră deja un mod de a consolida deprinderile instrumentale, pentru acei ce concep tehnica instrumentală nu ca pe ceva mecanic, exercițiile reprezentau un material eficient. În aceeași ordine de idei, F. Liszt spunea: „Prima sarcină a interpretului este aceea de a ști să auzi”. Aceste îndrumări anulau sfaturile unor pedagogi de a citi în timpul gamelor, pentru că dacă subordonăm totul auzului, înseamnă că implicit atragem mișcările, efectuate la studiul tehnic, în cercul preocupărilor majore ale unei conștiințe mereu treze. Din acest nucleu pedagogia pianului a extras consecințe extrem de importante. Mai târziu, curentul psihologic al pedagogiei pianului (C.A. Martienssen) va înainta schema-procedeu interpretării corecte în care rolul auzului muzical intern, al reprezentărilor auditive și a voinței de sunet va deveni primordial și inevitabil.

F. Liszt împărțea toate dificultățile de ordin tehnic în patru categorii mari, ierarhizate astfel: 1. octavele și acorduri; 2. tremolo; 3. note duble; 4. game și arpegii, considerând drept cea mai ușoară pe prima, iar cele ce urmează din ce în ce mai grele. Exercițiile se practicau în toate tonalitățile. Mereu să cerea nuanțe dinamice dozate cu exactitate: de la cel mai fin *pianissimo* până la cel mai intens *fortissimo*. Era exigent în exercițiile tehnice referitor la sonorități pentru a nu fi lăsate în voia întâmplării, ci dictate de sensibilitatea pianistului, pentru că cele mai simple exerciții să aibă sens. Aici F. Liszt insista și asupra ideii, reluate de numeroși metodologi: economia mișcărilor. Oricât de dificile ar fi fost exercițiile – nici o mișcare de prisos!

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

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

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

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

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

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

În interpretările sale avântate, metrica juca un rol foarte modest. F. Liszt a râvnit în domeniul interpretării spre o „eliberare” a discursul muzical de barele de măsură. Ritmurile sale nu erau cele clasice, pentru că-l interesa evidențierea perioadei, frazei, gândului muzical. Faimoasele cuvinte rămase de la F. Liszt: „Eu nu păstrez ritmul” trebuie înțelese în sensul că nu-l interesau accentele metrice, ci desfășurările pe fraze și perioade. Prin *tempo rubato*, Liszt înțelegea „un tempo evaziv, intermitent, o măsură elastică, sacadată și în același timp lăncedă, care se leagănă ca o flacără în suflarea vântului, ca spicele holdelor sub un vânt cald, ca vârful pomilor... Vedeți ramurile cum se leagănă, frunzele cum freamătă și se agită. Trunchiul și crăcile stau nemișcate: acesta e *tempo rubato*” – spunea Liszt. [3]

De sensul artistic lega folosirea și executarea pauzelor și fermatelor din text, evitând orice caracter mecanic în procesul de interpretare. Utiliza pentru marcarea gradațiilor dinamice a sonorității o gamă largă și fină a intensității și expresivității sonore.

Dozările de intensitate, diferite atacuri ale tastei, menite să conducă la tot atât de multe sonorități, au făcut arta pianistică mai complexă, conferindu-i un aspect mai științific, care să completeze pe cel artistic. În îndrumările sale, F. Liszt respecta întotdeauna un principiu extrem de important: necesitatea de a grada dificultățile pianistice în procesul de însușire a acestei arte. Răbdarea și perseverența trebuia să determine calitatea pedagogului și totodată ale elevului, „Fiți răbdători, spunea el; și natura lucrează încet; imitați-o”. Sau, cu altă ocazie: „Puneți piciorul liniștit pe fiecare treaptă ca să ajungeți în mod sigur până la culme; dacă veți merge prea repede veți strica totul.” [3]

Actualmente, din moștenirile artistice și tehnice ale marelui compozitor, pianist și pedagog putem deduce următoare principii și metode, care au primit reflectare și continuitate în pedagogia pianistică contemporană.

Principii artistice:

- descoperirea și dezvăluirea individualității pianistului în actul interpretativ;
- aspirația către dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității volitive determinată de un grad înalt de măiestrie interpretativă;
- dezvoltarea capacității de lucru independent în mod calitativ, perseverent, expresiv, artistic.

În acest context, Școala de muzică pentru copii înaintază în fața elevului și profesorului unele finalități legate de formarea competențelor muzical-artistice și anume:

#### **competențele transdisciplinare ale disciplinei**

- Participarea afectivă în actul muzical de interpretare, receptare și promovare a valorilor muzicale naționale și universale.
- Utilizarea terminologiei muzicale specifice pentru caracterizarea și aprecierea muzicii.
- Identificarea mijloacelor de expresivitate muzicală în corespundere cu rolul fiecăruia în redarea imaginii artistice și a mesajului ideatic al lucrării.
- Cunoașterea și înțelegerea diversității fenomenului muzical-artistice din perspectiva semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spirituale.
- Demonstrarea abilităților muzicale și integrarea în activități cultural-artistice școlare și extrașcolare.

#### **competențele specifice ale disciplinei**

- Demonstrarea deprinderilor de lucru de sine stătător asupra creației.
- Relevarea conținutului imagistic al lucrării și pătrunderea în particularitățile de formă a acesteia.

- Demonstrarea potențialului tehnic bazat pe abilitatea de interpretare a gamelor, exercițiilor și studiilor pentru însușirea calitativă a repertoriului de virtuozi.
- Cunoașterea particularităților de interpretare a formei de sonată (allegro de sonată) și capacitatea de percepere a construcțiilor muzicale ample.
- Interpretarea creațiilor de factură polifonică, bazate pe dezvoltarea auzului polifonic și a gândirii polifonice.
- Deținerea unei pedalizări corecte, coordonarea ei cu auzul, frazarea, caracterul și stilul lucrării.
- Abilitatea de intonare cantilenă și inteligentă a melodiei.
- Cunoașterea particularităților stilistice de interpretare a repertoriului clasic și autohton. Interpretarea în ansamblu, acompanierea creațiilor vocale și instrumentale, demonstrarea abilității de a crea imaginea artistică integră în ansamblu.
- Interpretarea *a prima vista*, ce demonstrează deprinderile de studiere independentă și creativă a creației muzicale.

Putem cu certitudine menționa că finalitățile și competențele conturate sunt formulate în raport cu tendințele și cerințele actuale către pianistul contemporan și reprezintă o continuitate metodologică și artistică a ideilor și conceptelor lisztiene.

#### **Bibliografie:**

1. BĂLAN Th., 1963, *F. Liszt*, București, Editura muzicală.
2. BĂLAN Th., 1966, *Principii de pianistică*, București, Editura muzicală.
3. АЛЕКСЕЕВ А., 1974, *Из истории фортепианной педагогики*, Киев: Музична украина.
4. АЛЕКСЕЕВ А., 1984, *Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века)*, Москва, Музыка.
5. НИКОЛАЕВ А., 1980, *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*, Москва: Музыка.

## **STRUCTURAL AND VOCAL IPOSTASES IN GIACOMO PUCCINI IN OPERA TOSCA IPOSTAZE STRUCTURALE ȘI VOCALE ÎN OPERA TOSCA DE GIACOMO PUCCINI**

*Doina Dimitriu Ursachi, PHD Associate Professor,  
George Enescu National University of Arts, Iași, Romania*

**Abstract.** *The original piece is written by Victorien Sardou was produced in 1887 in Paris and seen by Giacomo Puccini in Milan in 1887, with Tosca played by Sarah Bernhardt. He started working in 1896 after he finished Boema; Ricordi put Giuseppe Giacosa to work with Luigi Illica for libretto, but Giacosa's work did not thank Ricordi, and Giacosa had several personal disputes with Sardou. And Puccini had several disputes with Illica, Giacosa and Ricordi together. They proposed a triumphant "Latin hymn" for Act III, but Puccini finally convinced him to cut him down to the eighteen measures of Trionfal ... di nuova speme. In October 1899, after three years of difficult collaboration, the opera was ready. Because it was a story about Rome, it was decided that the premiere would be in the eternal city at the Constanzi Theater. A notable curiosity floated around this work, the preparation of which was so long and problematic. Tosca was Romanian soprano Hariclea Darclée, Cavaradossi was tenor Emilio De Marchi and Scarpia was the baritone Eugenio Giraldoni. The conductor was Leopoldo Mugnone. Regina Margherita, Prime Minister Pelloux and many composers, including Pietro Mascagni, Francesco Cilea, Franchetti and Sgambati, were also in public. The success was resounding, even though the difference between the atmosphere of Tosca and Boema was surprising. Tosca appeared on the 8th place in the list of the 20 most played North American works in a ranking made by Opera America.*

**Key words:** *verist opera, musical analysis, vocal hypostases*

## 1. Introducere

Ca și Verdi, Puccini manifestă o preferință spre dramă, pe care nu o izolează de contextul social și istoric. Fiecare lucrare a sa are un substrat social evident, care deși nu determină direct acțiunea, constituie fondul moralizator al artei sale. Simțul de om de teatru, care l-a determinat să-și construiască operele pe o bază dramatică unitară, se poate observa de altfel și în modalitățile de creare a atmosferei, în preferințele pentru peisagistica exotică (fie din Orientul îndepărtat, fie din America). Se observă, de asemenea, o permanență a nuanțării lirice, precumpănitoare asupra comicalului care de altfel apare accidental, în episoade nesemnificative (cu excepția unicei sale comedii, *Gianni Schicchi*). Primele opere, *Le Villi* (Strigoi 1884) și *Edgar* (1889), au rămas doar ca încercări de debut; lucrările ulterioare, fapt destul de rar întâlnit în istoria muzicii, sunt toate incluse în repertoriul permanent al teatrelor de pretutindeni: *Manon Lescaut* (1893), *Boema* (1896), *Tosca* (1900), *Madama Butterfly* (1904), *La Fracchiulla del West* (1910), *La Rondine* (1917), *Tripticul Mantaua*, *Suor Angelica* și *Gianni Schicchi* (1918) *Turandot* (începută în 1921, terminată de Franco Alfano în 1926). Ele reprezintă ultima mare glorie operistică a muzicii italiene, a cărei dominație a durat un secol.

## 2. Recitativul Tosca – Cavaradossi act I

Prima apariție a personajului Tosca reprezintă un recitativ, ce nu respectă caracterul clasic al stilului *parlato*, ci combină elemente pregnant melodizate cu fragmente cu caracter vorbit. Primele replici ale eroinei se află în contrast cu cele ale lui Cavaradossi, repetitivitatea specifică recitativului alternând cu fragmente desprinse din linia melodică cu rol leitmotivic, desfășurată în planul acompaniamentului. Astfel, suprapunerea recitativ-melodie acompaniată este combinată cu alternanța celor două tipuri de sintaxă, determinând o complexitate a discursului, atât în plan sonor cât și la nivel expresiv. Ex. 1

Musical score for Tosca and Cavaradossi from Act I. The score shows Tosca's entrance with the lyrics "Per-ché chiu - sor? / Why the locked door?" and Cavaradossi's response "Lo vuo - le il Sa - ve - sta - no. / The Sac - ris - tan - gave or - ders." followed by Tosca's "A chi par - la - vi? / You spoke to some one." and Cavaradossi's "Al - tre pa - ro - le bi - sbi - tel / To - tel you!".

O ipostază diferită a intervenției personajului Tosca o reprezintă recitativul melodizat, fie fragmentat prin pauze ritmice ce evidențiază cuvinte, expresii sau exclamații ca: *Ov'è?*, *Colei!* sau *Quella donna!* (unde e?, ea, acea femeie!), fie dinamizat prin aglomerare ritmică și repetarea unui sunet, dar impregnat de melodism prin accentuarea cromatismului. Ex. 2

Musical score for Tosca from Act I, measures 418-421. The score shows Tosca's lyrics: "- glia - vi. / whis - pered. O - v'è?... / She's here... Co - lei!... / She's here!... Quel - la / Where's that don - na!... / min - man! Ho u - di - to i le - sti pas - si ed un fru - scio di ve - sti... / I heard her hast - y foot - steps. the rust - ling of her dress - es... Lo ne / Ad - mit ghi! / it! (con passione) / (with passion)".

De asemenea, remarcăm rolul deosebit de important al acompaniamentului în cadrul recitativului, care în unele momente, deține supremația melodică, iar în altele, subliniază dramatismul melodiei principale prin dublarea ei în unul sau mai multe planuri (vezi exemplul anterior).

### 3. Fragment duet Tosca-Cavaradossi, *Mia gelosa* (act I)

Deși discursul puccinian se caracterizează printr-o libertate și diversitate melodică, fragmentul din duetul actului I se remarcă prin unitatea la nivel melodic și structural. Cele trei secțiuni principale ale momentului pornesc de la un material melodic comun, expus în prima secțiune și reluat în diverse ipostaze în următoarele strofe, după cum urmează:

#### A A' tranziție A1 coda

#### Mi major Mi major Mi~Fa Fa major Fa-Mi

Mai mult decât atât, nu doar secțiunile propriu-zise ale formei au conținut melodic similar, ci și segmentele de legătură, cele concludive prelucrând motive desprinse din materialul strofelor. Prima strofă are dimensiunile cele mai ample, fiind alcătuită din segmente ce nu se încadrează în tiparul pătrat clasic, ci comportă amplificări interioare ce determină caracterul liber al desfășurării melodice. Motivul principal al întregului discurs, ce va deveni pe parcurs elementul de unitate sonoră al tuturor segmentelor formei, este expus succesiv în cele două planuri vocale aflate în dialog, elementele sale caracteristice fiind ritmica simetrică a celor două celule componente (doime-pătrime), precum și succesiunea de tip secvențial al salturilor de cvartă descendentă. Ex. 3

617 **Andante mosso**  $\text{♩} = 60$  \*\*

T. Si, lo

CAV. Yes, you

- lo - sal -

teal - ous? |

Pulsația 2/1 este întreruptă fie de succesiuni de pătrimi, ce animă discursul melodic, fie de formule statice, alcătuite din valori mari (doimi cu punct). Din punct de vedere constructiv, dialogul celor două voci solistice cunoaște o diversificare progresivă pe parcursul celor trei secțiuni ale duetului. În prima strofă, fiecare început de frază este inițiat de vocea masculină și continuat aproape în exclusivitate de cea feminină, cu suprapuneri minime ale celor două partide. De asemenea, acompaniamentul va pune în evidență expresivitatea melodiei principale prin dublarea acesteia în planul superior, iar planul inferior asigură, pe de o parte, suportul armonic al discursului, de altfel fără divagații modulante spre alte tonalități, iar pe de altă parte, o pulsație continuă, un dinamism intrinsec, realizat prin intermediul figurilor arpeggiale diverse. A doua secțiune a formei este inițiată de partida masculină, realizând astfel un contrast la nivel timbral cu debutul articulației anterioare, fraza secundară fiind intonată la unison de ambii protagoniști. Astfel, punctul culminant al discursului melodic va fi pus în evidență la a doua sa apariție, prin reunirea celor două voci. Ex. 4

CAV. To - sca i - do - la - tra - ta, o - gni - sca, I - dore - you, eve - ry

*p a tempo*

630 CAV. co - thing - sa in te do mi de - pia ce: lights - me,

632 TOSCA CAV. Cer But ta I so know no that del you il per - don se tu you I'i ra au - - da with ce e lo you burn with rage or you poco rall. a tempo poco rall. a tempo

634 T. guar di al mio do - lor! think of my mi - se - ry! spa - si - mo d'a - mor! burn with pang - s of love! poco rit. a tempo ff sostenendo

Repeterea variată a secțiunii A pune în evidență sentimentele distincte ale fiecărui personaj: gelozia femeii îndrăgostite „*Si, lo sento...ti tormento senza posa*” (Da, știu, te framânt fără încetare) și dragostea sinceră a iubitului „*Tosca idolatrata, ogni cosa in te mi piace*” (Tosca idolatrizată, orice lucru al tău îmi place), reflectate identic în plan melodic. De asemenea, în ciuda congruenței celor două voci în secțiunea a doua, textul corespunzător fiecăreia este diferit, evidențiind încă o dată individualitatea emoțională a personajelor. Pe baza motivului inițial, prin secvențarea sa descendentă și diversificarea prin cromatizare a laturii melodice, se realizează trecerea către cea de-a treia strofă a duetului, intonată exclusiv de Cavaradossi. Ultima strofă este continuată cu un recitativ melodizat, ce debutează cu același motiv generator expus în prima secțiune, variat prin transformare ritmică și melodică în spiritul declamativ specific recitativului. Ex. 5

649 TOSCA Dio! quan - te pec - ca - ta! M'hai tut - ta spet - ti - na - ta. Lord! how we for - get you! My hair is all in ru - ins. rall. .... sempre più .....

Treptat, discursul personajului feminin trece în zona exclusiv declamată, fiind caracterizat de repetitivitatea sunetelor în cadrul formulelor melodice, libertate ritmică, precum și o fragmentare în motive de dimensiuni variabile. Finalul duetului va readuce tonalitatea inițială (Mi major), precum și melodia de bază a primei secțiuni în execuția acompaniamentului, pe care sunt suprapuse replici dialogate, laconice, ale celor doi protagoniști. Totodată, fragmente ale liniei melodice principale sunt preluate de partida feminină, pe baza motivului generator luând naștere un dialog de tip complementar între solistă și acompaniament.

#### 4. Fragment duet Tosca-Scarpia, *Or su, Tosca, parlate!* (act II)

Discursul muzical al personajului feminin dezvoltă o complexitate constructivă ambivalentă: linia melodică va fi concepută pe baza suprapunerii unor microunități melodice prelucrate repetitiv, transpuneri sau variații intonaționale și ritmice, astfel încât va rezulta o traiectorie sonoră complexă, cu valențe expresive la fel de diverse. Pe de altă parte, sesizăm o evoluție gradată a melodiei, atât în plan ritmico-intonațional cât și în cel tonal, corespunzând

desfășurării graduale dramaturgice, prin tensionarea și detensionarea acestuia. Pe baza acestui ultim criteriu, putem delimita câteva momente semnificative în desfășurarea discursului personajului feminin central: primul moment, semnificând și subliniind atitudinea de negare hotărâtă a eroinei de a-l trăda pe Angelotti în schimbul eliberării iubitului său, este construit pe baza unui motiv-celulă, a cărui structură ritmico-melodică accentuează fermitatea replicilor sale. Mersul descendent al liniei melodice subliniază sensul contestatar al replicilor, direct sau sugestiv, precum și inflexiunile vorbirii directe – *Non so nulla!*, *Ah! mostro, lo strazzi, ah! l'uccidi!* (Nu stiu nimic! Monstrule, il chinui, ah! il ucizi!). Ex. 6



Ex. 7

**Allegretto moderato**

442  
No! no!... Ah! mo - stro lo  
No! No!... Ah! mon - ster, you  
sira - zi, ah! mo - stro, lo sira - zi... l'uc -  
crush him... ah! mon - ster, you crush him... you'll  
440  
- ci di, ah! l'uc - ci di  
kill him... ah! you'll kill him!

De asemenea, caracterul incisiv, dramatic al expresiilor menționate este accentuat printr-o formulă punctată, precum și de aspectul anacruzic al acesteia. Pe parcursul evoluției dramaturgiei, motivul este variat prin repetare identică, amplificarea intervalului de terță mică până la cel de cvartă micșorată, implicând astfel o cromatizare a sa, precum și prin diversificarea asocierii intervalelor componente. Frecvența apariției motivului, în combinație cu alte structuri melodice, modificarea din ce în ce mai rapidă a planului tonal (*re minor, la minor, fa minor, reb minor*) induce o cursivitate discursivă, propice evoluției dramaturgice. De asemenea, prezența motivului amintit nu doar în evoluția melodică a personajului feminin, ci și în cea a lui Scarpia, sugerează o expansiune cât și o transformare a sentimentelor, într-o perspectivă evolutivă din toate punctele de vedere, o generalizare tensională reflectată expansiv.

Alături de motivul punctat, sesizăm prezența unor construcții melodice concentrate, a căror alcătuire intervalică sugerează o amplificare și intensitate emotivă specifică intervențiilor impulsive ale eroinei: caracterul imperativ al expresiei *No, fermate!* (Nu! oprește-te!) este determinat de pauza ce separă cele două elemente ale frazei, precum și de sensul descendent al melodiei; repetiția negației *No!* este accentuată de către saltul ascendent spre registrul acut; indignarea dureroasă a întrebării *Tu ridi...all'orrida pena?* (Tu râzi...la această durere?) este sugerată de mișcările intonaționale exprimate prin salturi ample și succesive, ce modifică sonoritatea, transformând-o într-o desfășurare cinematografică – cromatizarea intensă a liniei melodice, precum și scandarea fiecărui cuvânt, facilitează utilizarea formulilor de triolet, situându-le într-un plan verbal. Ex. 8

450 TOSCA *stringendo*

T. Tu ri di... al - l'or - ri - da pe - na? (ci  
You're laugh - ing? You laugh - at his tor - ment? (ci

Al doilea moment al acestui pasaj reprezintă secțiunea de maximă intensitate dramatică, sonoritatea și expresia generală evoluând gradat către punctul culminant, ce corespunde cu exclamația personajului feminin, implorându-l pe Scarpia să renunțe la tortura lui Cavaradossi: *Ah! più non posso! Ah! che orror! Ah! cessate il martir! è troppo soffrir! Ah! non posso più!* (Ah! nu mai pot! Ah! ce oroare! Ah! Încetați această suferință! e prea mare durerea! Ah! nu mai pot!). Gradația tensională se realizează prin combinarea elementelor



de limbaj (dinamizarea liniilor melodice, a acompaniamentului), dar mai ales prin întrepătrunderea vocilor solistice participante la discurs.Ex. 9

465 **PIÙ agitato di prima \***

CAV. *Vi sfi - do! / scorn you!*

SCAR. *(gridando a Roberti) / (shouting to Roberti)*  
*Più for - te, più for - te. Par -*  
*Bite deep - er, bite deep - er. Your*

467 **TOSCA**

SCAR. *Che di - re? / What sec - ret?*  
*- la - te... / sec - ret... Su, Oh*  
*cantando*

Urmărind planul melodic al personajului feminin, descoperim o dozare judicioasă a posibilităților sale expresive, reflectată în multiplele planuri ale dimensiunii sonore. Astfel, din punct de vedere ritmico-melodic, motivele pe baza cărora este construită linia melodică evoluează de la dimensiunile unei celule (trei sunete – mi2, mi2, re - *Che dire?*- ce să spun?) la structuri din ce în ce mai mari și o complexitate intonațională și ritmică evident gradată: formule scalare repetitive, introducerea salturilor ample în mers treptat, cromatizarea liniei melodice concomitent cu fragmentarea prin pauze a melodiei, momentul de culminație sonoră și expresivă reprezentând totodată segmentul de maximă melodicitate, realizat pe baza unui motiv secvențat ascendent. Ex. 10

471 T. *No! / No! no! / No!*

472 T. *ah, / Ah! ah, / ah!*  
*allargando*

473 T. *Ah! Più non pos - so! / Ah! che or - ror!*  
*Ah! I can't bear it! Ah! the pain!*  
*sostenendo*

Rezolvarea acestui moment conflictual se realizează prin același procedeu al secvențării motrice, de această dată dinamica alternează oscilând printr-o deplasare între registrul acut și mediu, fiind apoi asociată cu răirea tempo-ului. Totodată, discursul melodic trece treptat către caracterul recitativ, subliniind resemnarea personajului, neputința sa în fața suferinței iubitului. Ex. 11

475 T. *Ah! ces - sa - te il mar - tir! / Ah! you must stop this pain! è trop - po sof - / Ah! suf - fer too*  
*rit.*

477 T. *- frir! / much! Ah! non pos - so / Ah! I can't go on, ah! non pos - so / Ah! I can't go*

Ultimul moment al pasajului amplu al torturii lui Cavaradossi are caracter concludiv, Tosca fiind hotărâtă să mărturisească în locul acestuia pentru a-i salva viața, repetând cu obstinație neputința de a rezista acestui chin. Dialogul său cu Cavaradossi transformă discursul melodic într-un recitativ melodizat, fiecare intervenție a personajului feminin având ca element comun repetarea sunetului dominantei (*la*). Ex. 12

492  
T. *i - o che co - sì tor - tu - ra - tel... Tor - tu - ra - te*  
*me that you so cru - el - ly tor - ture!... that you tor - ture,*

Finalul segmentului este realizat printr-o cadență cu o sonoritate originală, sunetul tonicii fiind precedat de sensibilă sa superioară, ce accentuează caracterul depresiv al melodiei, exprimând totodată resemnarea personajului. Repetiția motivică este corelată cu cea a textului: *Torturate l'anima...sì, l'anima mi torturate!* (Îmi torturați sufletul, da, sufletul!). Ex. 13

494  
T. *l'a - ni - ma... sì, l'a - ni - ma mi tor - tu -*  
*it's my soul... yes, it's my soul, my soul you*

### 5. Aria Floriei Tosca, *Vissi d'arte* (act II)

Aria are o importanță dramatică inegalabilă, constituindu-se într-o formulă compozițională tristofică, încadrându-se din punct de vedere dramatic între două momente decisive privind desfășurarea acțiunii: prima secțiune deținând sub aspect muzical evolutiv o funcție introductivă, prin sonoritatea și expresia distinctă.

#### A B B1

#### mib minor Mib major Mib major

Contrastul dintre prima secțiune și următoarele articulații ale formei este marcat la nivelul tuturor parametrilor muzicali: la nivel tonal, opoziția minor-major (relația de omonimă) sugerează o primă dualitate expresivă: prima secțiune stând sub semnul melancoliei, al rememorării momentelor marcante, invocă într-o manieră intimă, întreaga viață a personajului feminin „*Vissi d'arte, vissi d'amore, non feci mai male ad anima viva/ Con man furtiva quante miserie conobbi, aiutai*” - (Am trăit pentru artă, am trăit pentru dragoste, nu am făcut niciodată rău unui suflet viu/ Cu o atingere imperceptibilă, câte nenorociri am ajutat). Structura segmentului denotă o asimetrie, determinată de libertatea dar constructivitatea emoțională a frazelor muzicale, cele două fraze constitutive fiind alcătuite din juxtapuneri de motive melodice, fie înrudite sonor, fie contrastante. Motivul generator al acestei articulații ( $\alpha$ ) se caracterizează prin sensul descendent al melodiei, precum și prin intervalica simplă, bazată pe succesiuni de secunde și terțe. Ex. 14

804 TOSCA  
*Vis - si d'ar - te.*  
*Art - and pas - sion.*  
[51]  
**Andante lento appassionato**  
*pp con molta dolcezza*

Întregul segment va fi realizat prin transpunerea variată a motivului de bază, astfel încât discursul va fi marcat de o continuitate melodică și o unitate sonoră, ce anulează caracterul aparent disparat al frazei, precum și asimetria acesteia. Prelucrarea gradată a motivului generator, în scopul tensionării progresive a dramaturgiei este vizibilă pe de o parte, în plan melodic, prin adăugarea treptată de sunete la ipostaza inițială a formulei intonaționale, iar pe de altă parte, în plan ritmic, prin utilizarea formulei punctate, a organizărilor excepționale (triolete) și a combinațiilor acestora. Ex. 15

51 *Andante lento appassionato*  $\text{♩} = 40$   
*pp con molta dolcezza*  
 Vis - si d'ar - te, vis - si wa - mo - re, non te - ci - ual  
 Art and pas - sion, all that I've lived for, I've al - ways been  
 ma - le ad a - ni - ma vi - va. Con san - gine de - ti - va  
 kind to all God's cre - a - tion. With pure de - vo - tion.

52 *poco allarg. con anima*  
 quan - te mi - se - rie co - nob - bi, a - ni - ta - l...  
 I've tried to help a - ny suf - fer - ing creat - ure.  
*poco allarg.*  
*f con anima* *pp poco rall.*

Fraza a doua aduce un prim moment de culminație expresivă, realizat prin atingerea sunetului *la*<sub>2</sub> prin salt de octavă, rezolvarea tensiunii realizându-se prin intermediul unei variante augmentate a motivului de bază, ce valorifică preponderent mersul treptat. Un rol deosebit de important în realizarea sonorității și expresiei generale îl constituie acompaniamentul, ce urmărește într-o izoritmie verticală desfășurarea liniei melodice principale, punând-o astfel în evidență. Totodată, structura sa acordică dar mai ales instabilitatea tonal-armonică, evitarea cadențială continuă (concretizată doar în finalul frazei) accentuează neliniștea interioară a personajului, trăirile sale reținut exprimate, însă adânci și dure-roase. Însăși ultima frază a acestei secțiuni rămâne suspendată în planul melodic solistic, fiind rezolvată printr-o semicadență de partida orchestrală, sub forma unei completări melodice. A doua secțiune a ariei (B) debutează în tonalitatea *Mib major* și este evidențiată din punct de vedere sonor de apariția leitmotivului personajului principal, Tosca, element melodic ce marchează prima sa apariție (act I). Ex. 16 prima apariție a motivului în actul I

505 *pp*

Ex. 17 – motivul în actul II

517 *con grande sentimento*  
 Sem - pre con fé sin -  
 Al - ways with true de -  
 522 *dolcissimo con grande sentimento*

819  
T. - ce - ra la mia pre - ghie - ra ai san - ti ta - ber -  
- vo - tion, I've knelt in prayer, from the al - tar ask - ing

822  
T. - na - co - li sa - li. Sem - pre con fè sin - ce - ra,  
God to look on me, and with that same de - vo - tion,

Discursul melodic al liniei solistice este astfel subordonat celui din planul orchestral, pregnanța melodică a secțiunii anterioare fiind înlocuită cu un caracter quasi recitativic, imprimat de repetarea ostinată a sunetului *sib* în diverse combinații ritmice, melodia căpătând în mod progresiv un contur clar, de sine stătător, prin diversificarea formulelor repetitive și combinarea lor cu alcătuirii melodice mai variate. Discursul personajului devine un comentariu al melodiei ce se desfășoară în planul secund, însă simplitatea intonațională a liniei solistice are rolul de a evidenția sensul textului, caracterul său confesiv, precum și dramatismul interior al ideilor exprimate: *Sempre con fè sincera, la mia preghiera ai santi tabernacoli salì* (Întotdeauna cu o credință sinceră, rugăciunea mea s-a ridicat către sfintele altare). Ultimul fragment al frazei melodice va accentua ideea confesiva a personajului, a credinței sale sincere, atât prin reluarea parțială a textului (*Sempre con fè sincera, diedi fiori agli altar* – Mereu cu o credință sinceră, am dus flori la altar), cât și prin intensificarea expresivității laturii sonore, culminația realizându-se prin congruența melodică solist-acompaniament, prin valorificarea registrului acut al vocii subliniat vocal printr-o dinamică amplă. Ex. 18

823  
T. (ritard.) con anima  
die - si - ta - ti - a - gli al - tar. Nel  
blessed - di - fi - o - ri - gli al - tar. And  
the at - with flowers.

827  
T. - ra del do - lo - re per - ché, per - ché Si - gno - re, per -  
nos, when I am suf - fering, oh why, oh why, dear Fa - ther, per -

Impulsivitatea internă a discursului este susținută de figurația arpeggială cu un contur arcuit în planul inferior al acompaniamentului, asigurând o pulsație ostinată de o subtilă fluiditate. A doua frază a acestei secțiuni va releva sentimentele tragice ale personajului, durere și imprecăție în fața divinității, ce se va materializa într-o întrebare ce va rămâne retorică: *Nel'ora del dolore perché, perché Signore, perché me ne rimunerì così?* (În acest moment de cumpană, de ce, de ce Doamne, de ce mă răsplătești astfel?) Ex. 19

828  
T. - ra del do - lo - re per - ché, per - ché Si - gno - re, per -  
nos, when I am suf - fering, oh why, oh why, dear Fa - ther, per -

837  
T. - ché me ne ri - mu - ne - ri co - sì?  
why do you re - ward my faith like this?

Discursul melodic revine la caracterul *parlante* cu care debutase secțiunea mediană, ce pune în valoare pregnanța fiecărei reluări a întrebării *perché?*, intensificând totodată pasiunea cu care personajul rostește fiecare cuvânt. Simplitatea melodică, utilizarea unei intervalici simple, fără salturi neașteptate, este cea care imprimă tonul confesiv al discursului, iar asocierea fiecărui sunet cu o silabă din text sugerează tensiunea interioară a personajului, conturându-se astfel o dualitate de expresie, ce corespunde stării generale de neliniște, pe care eroina o exprimă direct sau indirect, de asemenea, trecerea către un subiectivism evident al textului este marcată și de debutul segmentului în tonalitatea *sol minor*, precum și de simplificarea acompaniamentului la o subordonare față de linia principală. Din punct de vedere tonal, segmentul se finalizează cu o cadență deschisă pe acordul dominantei, lăsând discursul deschis către ultima articulație a formei, astfel fraza finală mediană căpătând caracterul unei retransiții.

Ultima secțiune a ariei reprezintă replica variată a celei anterioare, redusă la o singură frază melodică amplă, principalul element de contrast reprezentându-l lărgirea exterioră din final, cu rol cadențial: similitudinea celor două articulații se înregistrează atât la nivel sonor, cât și în planul expresivității textului și a sensurilor acestuia, în conținutul său regăsindu-se aceeași memorare religioasă (*Diedi gioielli della Madonna al manto, e diedi il canto agli astri, al ciel, che ne ridean più belli* – Am dat bijuterii pentru mantia Madonnei, am cântat stelelor, cerului, care mi-au surâs) precum și invocarea directă a divinității (*Nell'ora del dolor perché, perché, Signor, ah, perché me ne rimunerì così*). De această dată, durerea personajului devine elementul dramaturgic principal, intensitatea sentimentelor fiind sugerată, pe de o parte, prin asocierea întrebării retorice cu momentul de culminație sonoră al segmentului, iar pe de altă parte, prin introducerea unor elemente de natură muzicală cu rol de subliniere a sensului textului: prelungirea exclamației *ah* prin valori ritmice augmentate, rărirea tempo-ului (sugerată de indicația *rall.*), utilizarea coroanei și a pauzei ritmice cu rol de evidențiere a cadenței finale. Ex. 20

The image shows a musical score for Example 20, consisting of two systems. The first system is for the vocal line (T.) and piano accompaniment. The vocal line starts with the lyrics: "- ché, per - ché Si - gnor, ah, ah," with the English translation below: "why, oh why dear Lord, ah, ah,". The piano accompaniment includes markings such as "cresc. molto", "f molto allarg.", and "p". The second system continues the vocal line with lyrics: "per - ché me ne ri - mu - ne - ri co - sì?" and "oh whiv do you reward my faith like this?". The English translation below is: "oh whiv do you reward my faith like this?". The piano accompaniment includes markings such as "rall.", "(sighiozzando) (sobbing)", "a tempo ma sostenuto", and "pp col canto".

### 6. Final act III, *Come è lunga l'attesa!*

Unul din cele mai impresionante momente ale operei îl reprezintă moartea lui Cavara-dossi, la care Tosca asistă ascunsă. Planul melodic principal este atribuit acompaniamentului orchestral, iar linia solistică este subordonată acestuia, fiind alcătuită din succesiuni de fragmente melodice cu apariție neregulată, motive cu caracter fie recitativic, declamat, fie

pur melodice. Din punctul de vedere al planului vocal, discursul melodic are un caracter mozaicat, fiind alcătuit din intervenții ale unor microstructuri melodice, ce corespund, prin dimensiunile neregulate și separarea lor prin pauze, ritmului natural al vorbirii: *Come è lunga l'attesa!* (Ce lungă e așteptarea!), *perché indugiano ancor?* (De ce mai întârzie atât?), *Già sorge il sole..* (Deja răsare soarele..), etc. Ex. 21

436  
T. *Co-me è lun-ga l'at-te-sa! Per-ché in-du-gia-no an-cor?*  
*What a long time they're tak-ing! Why this stu-pid de-lay?*

332

439  
T. *Già sor-ge il so-le...*  
*And dawn is break-ing...*  
*(è quasi giorno)*  
*(it is almost day)*

442  
T. *Per-ché in-du-gia-no an-co-ra?...*  
*But they're mov-ing so slow-ly!...*

Analizând aspectul intervalic al acestor microstructuri, observăm diversificarea discursului pur recitativ prin utilizarea elementelor cromatice, ce contribuie la accentuarea expresivității laturii melodice, în unele momente ajungând chiar la o melodicizare completă a motivului, până la corelarea sa directă cu linia principală. Ex. 22

447  
T. *ma que-sta an-go-scia e-ter-na pa-rel...*  
*and yet this ag-o-ny seems end-less!...*

*p*

Ex. 23

469 TOSCA *pp*  
T. *O Ma-rio, non ti mos-sa-ve-re...*  
*O Ma-rio, just keep by-ing there...*

*s'av-vi-a-no...*  
*they're mov-ing off...*

Pregnanța motivelor melodice, precum și accentuarea, prin intermediul acestora, a fiecărei expresii din text, a exclamațiilor și întrebărilor retorice ale personajului, se datorează în mod special laturii ritmice, care poartă amprenta asimetriei specifice recitativului. Formulele de triolet, variantele acestora obținute prin divizarea valorilor și asocierea lor liberă, determină o lejeritate a expresiei melodice, specifică vorbirii directe. Pe de altă parte, microstructurile caracterizate printr-o organizare ritmică riguroasă, conform pulsației metrice, corespund unor momente de maximă intensitate expresivă, pregnanța melodică deținând supremația și accentuând sensul expresiei precum și dramatismul momentului din

desfășurarea acțiunii: chinul eroinei, ce așteaptă execuția lui Cavaradossi - *ma questa angoscia eterna pare* (Dar chinul acesta pare nesfârșit) (vezi exemplul anterior), confruntarea cu moartea acestuia - *Là! Muori! Ecco un artista!* (Acolo! Mori! Iata un artist!). Ex. 24

459

T.  
Ma - rio! Là! muo - ri! Ec - co un ar - ti - sta!...  
hand - some. There! Fall now! Ah, what an ac - tor!...

Din punct de vedere al acompaniamentului, acesta deține în întreaga scenă supremația melodică precum și funcția de accentuare a dramatismului. Discursul se caracterizează prin unitate la nivel sonor, fiind construit pe baza reluării repetitive a unui fragment melodic, ce devine simbolul sonor al întregului moment. Deși se impune prin lirismul liniei melodice principale, ce are la bază un motiv unic, prelucrat prin repetiție, prin fragmentare sau diverse modalități de transpunere, elementul de dramatism al discursului îl reprezintă ostinația din planul inferior, ce sugerează un marș funebru. Ex.25

428

tato Tosca, la quale si colloca a sinistra nella casamatta, in modo però di poter spiare quanto succede sulla  
piattaforma)  
left side of the casement, so as to be able to see what takes place on the platform)  
*espressivo*

432

Deosebit de sugestivă este orchestrația acestui fragment, ce include, pe de o parte, partida corzilor (combinată cu cea a suflătorilor de lemn), care deține funcția melodico-expresivă fundamentală a orchestrei, dar și intervenții ale percuției, ce accentuează imaginea de marș funebru. În crearea planului tensional evolutiv, proces finalizat cu momentul de culminație sonoră și expresivă a acestui fragment, rolul dramaturgic preponderent este deținut de acompaniament. Dinamizarea discursului prin intermediul secvențierii motivului inițial și transformarea sa tonală (cromatizare și inflexiuni modulatorii) induce o acumulare progresivă a dimensiunii sonore. De asemenea, punctul culminant este marcat de o modificare a laturii muzicale, ostinația microunităților melodice, orchestrația și dinamica amplă reprezentând mijloace de subliniere necesare dramatismului scenei.

## 7. Concluzii

Puccini se impune nu numai ca un cunoscător al resurselor expresive ale vocii, scriind momente solistice celebre astăzi în repertoriul liric mondial, ci și ca simfonist de anvergură, în construcția lucrărilor sale, și un orchestrator rafinat. Compozitorul Puccini nu a fost nici rapid nici prolific. Dacă ar fi găsit librete potrivite poate ca ar fi compus mai mult. A reflectat asupra unui număr mare de librete, ba chiar a și început să lucreze la unele dintre ele, după care le-a aruncat. Insistă pe lângă prieteni să găsească un material potrivit, spunând că nu poate să lucreze dacă libretul nu îl inspiră. În timp ce compunea opera, se documenta cu privire la mediul geografic și istoric al acesteia. Simțul lui scenic și importanța atribuită exactității erau foarte admirate de cântăreții care lucrau cu el. „La Puccini, e dramă, dramă, dramă”, spunea Rosa Ponselle. Pentru Rosa Raisa, esența lui Puccini era „drama acompaniată de muzică”. Preocupat de autenticitatea dramelor sale, Puccini verifica toate libretele din punct de vedere istoric sau psihologic. „Ști cât sunt de scrupulos

când e vorba de interpretarea situațiilor sau a cuvintelor, cărara le accord o mare importanță înainte să asșern ceva pe hartie”.

#### **Bibliografie:**

1. ADAMI G., 1982, „*Giacomo Puccini*”, Epistolario, Oscar Mondadori, Milano.
2. AMICO F. D., 1962, „*Naturalismo e decadentismo in Puccini*”, Milano.
3. ARBASINO A., 1976, „*Giacomo Puccini in AAVV, Nuove interviste impossibili*”, Milano.
4. ANDRIEȘ-MOLDOVAN E., 2007, „*Prototipuri feminine în creația pucciniană*”, Editura Mediamusica, Cluj.
5. ALEXANDRU E., 2008, „*Opera italiană în capodopere belcanto*”, Editura Semne, București.
6. BOTTERO A., 1984, „*LE DONNE DI PUCCINI*”, Maria Pacini Fazzi, editore Lucca.
7. Carner M., 1992, „*Puccini. A Critical Biography*”, London.
8. DEGRADA F., 1968, „*Indici della Rivista musicale italiana: annate XXXIII, Qaderni della Rivista italiana di Musicologia*”, Ed. Date, Olschki, Firenze, pg. 123.
9. DEGRADA F., 1983, „*Music musicians publishing: 175 years of Casa Ricordi, 1808-1983*”, First edition Binding, Hard Cover in Slipcase Publisher.
10. MILA M., 1959, „*La novita di Boheme*”, in Giacomo Puccini, a cura di C. Sartori, Milano.
11. RUBBOLI D., 1990, „*Giacomo Puccini. L'ultimo di una 'bottega' di musicisti*”, Maria Pacini Fazzi, editore Lucca.
12. SBÂRCEA G., 1959, „*Giacomo Puccini*”, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din România, București.

### **SPECIFICITY OF ETHNO-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART СПЕЦИФИКА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*Nadejda Golubitskaya, University Lecturer,  
Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** *The article reveals the specificity of the ethno-pedagogical training of future teachers of musical art, which is based on their ethno-pedagogical culture. From the standpoint of the axiological approach, pedagogical experience is revealed in the field of theory and methodology of music education, artistic education based on ethnic cultural traditions and people's values, which creates conditions for a single socio-informative space-time.*

**Key words:** *specific features, ethno-pedagogical preparation, future teachers of musical art.*

Современный этап развития художественного образования отличается активным внедрением прогрессивных методик, новых знаний, идей, ведь необходимым условием общей образовательной системы аксиологического направления является профессионально подготовленный специалист, который мыслит креативно, творчески, компетентно. В связи с этим, особое место в подготовке будущих учителей музыкального искусства должны занимать направление, которое связано с формированием их этнопедагогической культуры.

В современных условиях активизации диалога национальных культур различных стран происходит также взаимный обмен педагогическим опытом в области теории и методики музыкального обучения, художественного образования в целом, основанные на этнических культурных традициях, ценностях наших народов. Создание «единого социоинформативного пространства-времени» (В.Бех, В.Костюк) становится одним из влиятельных факторов развития педагогической науки в мире, объединяющая ведущие идеи, концепции, методики национальных педагогических школ, среди которых украинская музыкально-педагогическая школа, основанная на традиционном фундаменте этнической педагогики и этнокультурных традициях, занимает важное место.



Особую остроту на современном этапе приобретают такие проблемы, как проблема этнокультурной самоидентификации будущих учителей музыкального искусства, призванных привлекать подрастающее поколение к духовным ценностям национальной и мировой музыкальной культуры, а также проблема этнокультурной толерантности. Обеспечение надлежащего качества этнокультурной подготовки педагога-музыканта является одной из основных задач современности.

В частности, первоочередное значение подготовки профессиональных, высококомпетентных учителей музыкального искусства отмечают выдающиеся представители современной украинской музыкальной педагогики, к которым относятся А.Авдиевский, А.Болгарський, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, О.Рудницкая, А.Ростовский, В.Федоришин, О.Щолокова и другие. Проблема этнокультурной подготовки будущих учителей музыкального искусства, что обеспечивается в процессе профессионального обучения, позволяет современной общеобразовательной школе избегать конфликтов на межэтнической почве, воспитывать учащихся на основе национальной толерантности, сохраняя и транслируя, вместе с тем, ценности собственной этнической культуры. Основой подготовки такого учителя музыкального искусства является привлечение к процессу профессионального обучения этнокультурных традиций и ценностей, что является важным фактором развития любого общества.

Анализ проблем формирования этнопедагогической культуры будущего учителя музыкального искусства невозможен без рассмотрения основных категорий, а также философских, аксиологических и культурологических основ исследуемого нами явления.

Основными категориями научного осмысления педагогической деятельности по формированию этнопедагогической культуры будущих учителей музыкального искусства, обучающихся на музыкальных факультетах педагогических ВУЗов как фактора их профессиональной подготовки, являются такие понятия как «этнос», «этнокультура», «этнокультурное образование», «этнопедагогика». Понятие «этнос» рассматривается как «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры (включая язык) и психологического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований», где функционирует человек [6; 341].

В этнологических исследованиях выделяется две основных точки зрения на этнос:

- этносы – это сложившиеся исторически группы людей (Ю. Бромлей) [1];
- этносы – это биологические популяции (Л. Гумилев).

Человеком как представителем этноса, занимается наука этнология. Этнология, отмечает Л. Гумилев, наука рождающаяся, потребность в которой возникла лишь во второй половине XX века, когда огромный фактологический материал и наблюдения потребовали *нового качественного осмысления. Этнологию как науку интересуют феномены существования (зарождение и функционирование) этносов, их развитие и самостроительство культуры.*

В современной науке этнос все чаще становится предметом исследования социальной психологии, культурной антропологии, этнографии, культурологии, этнопсихологии и этнопедагогики. Каждый этнос имеет целый ряд определенных специфических особенностей, совокупность которых образует его психологический склад, национальный характер, проявляющийся в национальной культуре.

Этнопедагогика включает в свое определение специфические черты людей, их характер, самосознание, чувства, специфичность речевого и неречевого общения, привычки и т.д. Основу психологического склада народа составляет его характер. Характер народа представляет собой структурированное единство наиболее устойчивых черт поведения и психологии, присущих большинству представителей дан-

ного народа. Он выражается в специфических чертах индивидуального и духовного поведения, настроениях, мировосприятии и способах освоения мира, соблюдении традиционных норм существования, взаимоотношений и общений, и воплощает единство исторических, социально-культурных и биологических факторов, влияющих на жизнь и преемственность его поколений. Привлечении к формированию личности будущего специалиста-музыканта этнокультурного базиса, на основе которого выделяется яркая индивидуальность каждой из этнических культур, особенно своеобразно проявляется в гармоничном полилоге с другими этническими культурами.

Этнопедагогика как самостоятельная научная отрасль появилась сравнительно недавно. Границы этнопедагогики как определённой научной сферы, способы её исследования, оценка этнопедагогических явлений, функции и основные составляющие до сих пор вызывают дискуссии.

Рождение этнопедагогики связано, прежде всего, с антропологией и этнографией. И хотя термин «этнопедагогика» существует всего несколько десятилетий, изучение народного опыта воспитания, как показывает анализ источников, входило в круг научных интересов ученых и педагогов, хотя и не акцентировалось специально. Информация о способах воспитания детей, о семейно-бытовых учреждениях, содержалась уже в отчетах путешественников XVII-XVIII веков, а с XIX века семейный быт становится предметом изучения этнографов, историков и фольклористов. В 1857 году выходит книга А. Духовича «Народная педагогика в пользу ученых и учителей», в которой, хотя и нет глубокого анализа сущности народной педагогики, отмечается значение народного слова.

В. Виноградов в 1861 году пишет статью о книгах для народного чтения, назвав её «Народная педагогика». Изучая пословицы, песни, загадки, обряды Д. Булгаковский и Г. Пинчук отмечают их воспитательное значение в народном быту. Большой интерес представляет попытка Е. Покровского в этнографическом и педагогическом плане проанализировать детские игры и их роль в физическом и нравственном воспитании школьников.

Безусловно, особую роль в осознании принципов народной педагогики сыграла научная деятельность и педагогическое наследие К. Ушинского. Ученый подчеркивал, что первый воспитателем является народ и у него надо брать опыт и нести его в организованные системы воспитания. К. Ушинский выдвигает следующие основные требования к воспитанию и обучению:

- воспитание должно быть народным, что означает, что оно должно охватить всё подрастающее поколение в порядке обязательного обучения, и делом воспитания должен руководить сам народ;
- знания должны быть связаны с жизнью и использоваться в общенародных интересах;
- центральное место в формировании человека должен занимать родной язык: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно распускающийся цвет его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории»;
- воспитание должно формировать человека, для которого труд является первой потребностью, подлинного патриота своей родины;
- всякое механическое заимствование и внедрение в практику воспитания иноземных систем и опыта без практической переработки в соответствии с духом народа недопустимо [7; 297].

Как отмечал К. Ушинский, безликого, без национальной принадлежности человека не бывает, и поэтому должно быть «российское воспитание», «английское воспитание», «немецкое воспитание» и т.д. Ученый обращает внимание учителей на то, чтобы они учитывали природные особенности народного воспитания и использова-

ли их в ходе учебно-воспитательного процесса (природную склонность к освоению родного языка, национальные особенности). Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от национального воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях, ибо «он всегда выражает собой степень самосознания народа, его взгляд на пороки и добродетели, выражает народную совесть» [7; 389].

Концепция национального воспитания, впервые предложенная К.Ушинским в одной из наиболее известных его статей «О народности в общественном воспитании» (1875), базировалась на его утверждениях о том, что каждый цивилизованный народ на протяжении веков выработал собственную систему воспитания и образования, отвечающую интересам национального развития. Эта система основывалась на формировании такого идеала человека, каким он представлялся в каждой стране. Педагог делал выводы о существовании у людей только одной, общей для представителей одного этноса «природной наклонности», которую он назвал «народностью». В современной науке это явление получило название национальной ментальности. Именно на «народность», как утверждал К.Ушинский, должен опираться педагог в своей деятельности. Автор весьма категорично утверждал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным», т.е. сообразным особенностям национального характера [7; 173].

Задолго до К.Ушинского принцип народности разрабатывали философы славянофилы (А.Хомяков, И.Киреевский, И.Аксаков, К.Аксаков, Ю.Самарин). Как отмечает Л.Голубева, философы ставили акцент на то, что народ сохраняет в чистоте христианские идеалы и ценности, являющиеся примером и началом всего доброго в жизни, в отношении людей между собой [6]. Народность, по мнению философов, включает в себя не только религию (православие), но и всю систему воспитания: народные, семейные и общинные традиции воспитания, подчеркивали философы, должны составить одну из основ создания школы. Вместе с тем, отмечает Е.Белозерцев, они замечали, что традиции крестьянской общины оказывали огромное влияние на формирование таких черт национального характера, как братское отношение к другим людям, приоритет высших духовных ценностей, совестливость и других.

Важность принципа народности в различных сферах жизни и в педагогике, в частности, подчеркивал в своих работах В.Соловьев. Он выделяет ряд продуктивных идей, касающихся народности, а именно:

- народность есть самый важный фактор природночеловеческой жизни, и развитие национального самосознания есть великий успех в истории человечества;
- народ обладает великими стихийными силами и задатками народного развития;
- национальная самобытность, истинный дух народности, определенные высшими нравственными началами нации, выразились в устном народном творчестве, в обстоятельствах, сопровождающих возникновение государства.

Л.Толстой не только изучал идеи народной педагогики, но и реализовал их на практике в яснополянской школе. Для него ведущими методами народной педагогики являются: пример родителей и других взрослых в нравственном воспитании детей и тесное взаимодействие обучения с жизнью: «Всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью» [3]. П.Каптерев также считает изучение опыта народного воспитания одной из основ при создании педагогической теории. П.Каптерев разделяет развитие национального педагогического сознания на три этапа: церковный, государственный, общественный, считая народную педагогику содержательным наполнением последнего. В качестве основных средств народного воспитания П.Каптерев выделяет природу, социальные условия, культуру, религию, быт, нравственность народа. При этом П.Каптерев, в противовес К.Ушинскому, утверждал, что специфические национальные черты должны присутствовать в

педагогике, но они вторичны по отношению к «общечеловечным». Фактически это было утверждение о приоритете общечеловеческих педагогических ценностей над национальными, что близко к воззрениям некоторых современных отечественных авторов, хотя противопоставлять их нельзя, так как специфические национальные черты, на наш взгляд, только дополняют общечеловеческие.

Анализ трудов П.Ф.Каптерева, В.В.Розанова, В.С.Соловьева, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, А.С.Хомякова и др. позволил сделать вывод о значимости народной педагогики, ее продуктивных идей в воспитании подрастающего поколения. Будучи своеобразной областью духовной культуры, они являются действенным средством в формировании чувства этнической принадлежности, национальных интересов, способствуют нравственному и патриотическому воспитанию. Опора на культуру своего народа - одно из главных условий успешной этнопедагогической деятельности учителя музыкального искусства. Организация педагогической работы в соответствии с национальными особенностями и культурными традициями будет способствовать пробуждению интереса подрастающего поколения к отечественной истории, духовным ценностям своего народа, а также к культуре и истории не только своей нации, но и других народов мира.

По нашему мнению, именно различные этнические культуры, постепенно развиваясь, взаимообогащаясь в процессе полилогичного общения, гармонично составляют содержание общечеловеческого феномена «мировая культура» - ее богатую палитру, содержащую кодекс общечеловеческих ценностей, также составленный из ценностей различных этнических культур. С целью систематизации и подчинения рассмотрению понятий «культура», «этнокультура» и «этнопедагогическая культура» целесообразно отметить, что этнокультура является одним из многих разновидностей, сегментов феномена общей культуры.

В то же время, этнопедагогическая культура является одним из сегментов этнокультуры. Объединяющим фактором относительно содержания этих понятий является опора на ценности: для понятия «культура» в целом - на общечеловеческие ценности, для понятия «этнокультура» - на ценности этносов, для понятия «этнопедагогическая культура» - на ценности народной педагогики определенного этноса. Учитывая вышесказанное, ценности, методы и средства народной педагогики, являются стержнем этнопедагогической культуры, что составляет основу также и этнической культуры и могут быть использованы при формировании этнокультурной подготовленности будущего учителя музыкального искусства.

Именно ценностный базис, составляя основу этнокультуры народа, закладывает перспективу ее непрерывного развития. Г.Лозко возлагает в основу ценностного базиса этнокультуры неразрывную, синтезирующую связь духовных и материальных ценностных достижений народа. По мнению исследовательницы, духовную составляющую этнокультуры народа составляют народная мифология и верования, народный календарь и народная астрономия, музыкальный фольклор, поэтическая народное творчество, украинская символика и тому подобное. Материальную составляющую этнокультуры составляют: комплекс разновидностей сельскохозяйственной деятельности (земледелие, животноводство, полеводство и другие), народные знания (народная педагогика, народная математика, этнософии и др.), а также семейная обрядовость, художественные промыслы, жилье, быт и т.д. [4, 221].

Именно формирование подрастающего поколения в соответствии с воспитательными идеалами народной педагогики и обеспечивает направленность этнокультурной подготовки в целом и составляет доминирующую ценность-цель в системе ценностей народной педагогики. В связи с этим, С.Павлюк выводит определение комплекса качеств совершенной личности, сформированной согласно воспитатель-

ного идеала украинской народной педагогики. В этот комплекс вошли: трудолюбие, нравственность, патриотизм, честность, храбрость, ум, физическое совершенство, человечность, понимание и умение ценить прекрасное [5, 194].

Следует подчеркнуть, что усвоение будущими учителями музыкального искусства ценностей этнокультуры, трансформация указанных ценностей в их сознании на взгляды и убеждения составляет основу этнокультурной подготовки студентов. Обогащение будущих учителей музыки ценностями этнокультуры в процессе профессионального обучения направляют их практическую деятельность на формирование у подрастающего поколения этнопедагогического сознания в соответствии с воспитательными идеалами и ценностями народной педагогики.

Таким образом, именно ценностный аспект является существенным для этнокультурной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Поэтому система профессионального обучения студентов высших музыкально-педагогических учебных заведений должна быть сориентирована на усвоение ими ценностей культуры в целом и этнокультуры в частности. Поскольку этнокультура не может существовать вне ее носителя - человека, который является представителем той или иной этнической общности, то процесс этнокультурной подготовки будущих учителей музыкального искусства не может быть отделен от развития личности студента. Именно поэтому, личностные качества студентов формируются под влиянием мира культуры, усвоение языка, привлечения к существующим в обществе ценностям, традициям, овладением характерными для конкретной этнической культуры средствами деятельности.

Одним из самых значимых инструментов формирования этнокультурной подготовленности будущих учителей музыкального искусства является профессиональное обучение. Следует отметить, что процессы этнокультурной подготовки и профессионального обучения являются неразрывно связанными и взаимно обусловленными. Ведь именно культура является источником высшего образования в целом и профессионального обучения будущего учителя музыкального искусства, в частности. Ведь степень образованности личности обусловлена объемом усвоенного содержания культуры.

С целью обеспечения эффективной этнокультурной подготовки будущих учителей музыкального искусства процесс их профессионального обучения должен быть специально организованным с учетом национальных традиций, характерных особенностей ментальности студентов, что позволит стимулировать их интерес, активизировать познания студентов и привлечь их к отечественной истории, духовным ценностям своего народа, а также к культуре и истории других народов.

Этнокультурная подготовка студентов, осуществляемая в процессе их профессионального обучения, не только обеспечивает познание духовных и материальных ценностей народа, на которые опирается национальное музыкальное искусство, но и способствует развитию высокообразованной личности будущего учителя музыкального искусства. Именно успешное осуществление этнокультурной подготовки объединяет настоящую образованность личности с осознанием ее принадлежности к своему народу, воплощением в профессиональную творческую деятельность культурных традиций, художественно-эстетических идеалов и духовности, а не просто продвигает по пути распространенного на сегодняшний день процесса обычного информирования студентов во время аудиторных занятий и самостоятельной работы.

Обобщая сказанное выше следует подчеркнуть, что этнопедагогическая подготовка будущих учителей музыкального искусства является важной сферой их привлечения к формированию успешной личности будущего специалиста-музыканта этнокультурного базиса, на основе которого выделяется яркая индивидуальность каждой из этнических культур, которая особенно своеобразно проявляется в гармоничном полилоге с другими этническими культурами.

### Библиография:

1. БРОМЛЕЙ Ю., 2015, *Очерк теории этноса*, М.: Наука.
2. КОРШУНОВА Н., 2015, *Этнокультурная социализация студентов /Вестник ЧГПУ имени И.Я. Яковлева № 3 (87)*, Чебоксары: из-во ЧГПУ имени И.Я. Яковлева, С.130-146.
3. КУКУШИН В., 2000, *Этнопедагогика и этнопсихология /В.С.Кукушин, Л.Д. Столяренко*, Ростов-на-Дону: Феникс.
4. ЛОЗКО Г., 2004, *Етнологія України*, К.: Видавництво „Арт-Ек”.
5. ПАВЛЮК С., 1994, *Українське народознавство / Під загальною редакцією д-ра іст. наук С.П. Павлюка, канд. іст. наук Г.Й. Горинь, д-ра іст. наук Р.Ф. Кирчіва*. Львів: видавничий центр „Фенікс”.
6. *Педагогічний словник /за ред. М.Д. Ярмаченка*, К.: Педагогічна думка, 2001. - С. 341-344.
7. УШИНСКИЙ К., 1945, *Избранные педагогические сочинения*. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сладковского, М.: АПН РСФСР.
8. ХОРУЖА О., 2008, *Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Наука і молодь: Збірник праць щорічної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (18 квітня 2008 року)*, К.: Міжгалузевий інститут управління, Випуск 3, С. 14-16.

## CHOREOGRAPHIC SYNCRETISM – ARTISTIC DIMENSIONS SINCRETISMUL COREGRAFIC – DIMENSIUNI ARTISTICE

*Cristina Todi, PHD, University Lecturer,  
George Enescu National University of Arts from Iasi, Romania*

**Abstract.** *Through this article, we propose new investigations on the syncretism of choreography and, implicitly, on the necessity of an educational curriculum capable of supporting the artistic approach of the future artist. We consider this approach to be useful and necessary, because the harmonious fusion of heterogeneous elements - though often regarded as an artistic amalgam, presupposes the ability to draw avant-garde canons imposed by society's tendencies, only via a profound knowledge of the related fields.*

**Key words:** *syncretism, artistic education, valorisation of the potential, organization of the educational process, choreographic art*

### 1. Introducere

Fără să-l privim doar ca un amalgam artistic ce se interferează mai mult sau mai puțin discret cu tendințele avangardiste ale vremurilor pe care-l tranzitează, sincretistul este înainte de toate, fuziunea clasicului cu modernismul unor concepte. Din alianța acestor elemente paradigmatică și autonome, se creează o unitate omogenă, aspect care presupune elaborarea unor canoane și sisteme de concepte, impuse deseori de tendințele societății. Primele mărturii ale infuziei sincretice ne sunt oferite de Aristotel. Prin *Poetica* sa a impus artelor spectacolului încă din anul 330 î.H., conceptele sale estetice axate pe teoriile *mimesis*-ului, *nythos*-ului și *catharsis*-ului. Investigațiile lui Aristotel dezbătute de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1872), Jacques Derrida (1959), Tatarkiewicz (1961), Henry B. Veatch (1974) ori Jonathan Barnes (1975) ne dezvăluie aspecte intime ale ideilor sincretice din tragediile Antice grecești, detalii care pot trece neobservate chiar și la o lectură atentă.

*Poetica* Aristoteliană ne aduce în atenție problema sincretismului, și descrie sugestiv structura coregrafică adoptată de antici astfel: „arta dănuitorilor, numai ritmul fără melodie: căci și aceștia, cu ritmuri turnate în atitudini, imită caractere, patimi, fapte”<sup>67</sup>. În ceea ce privește integrarea sincretică a mijloacelor de expresie scenică, observațiile sale sunt, de asemenea sintetice și sugestive: „Mai sunt unele arte ce se slujesc de toate mijloacele înși-

---

<sup>67</sup> Aristotel, *Poetica*, traducere, studiu introductiv și comentarii de D. M. Pippidi, Editura IRI, București, 1998, p. 65.

rate înainte, - vreau să zic ritm, melodie și măsură, - cum fac poezia ditirambică, poezia nomilor, tragedia și comedia; se deosebesc însă între ele prin aceea că unele le folosesc pe toate deodată, altele pe rând.”<sup>68</sup> Influențele asupra teatrului modern își au, așadar, rădăcinile în *mythos*-ul dramatic atenian și cel homeric. Actorul antic are o serioasă pregătire profesională, fiind preocupat să-și cultive vocea, să cânte, să danseze, să declame și să-și păstreze suplețea. Această profesie își dezvoltă încă de timpuriu necesitatea deținerii unui control absolut asupra timbrului vocal și a gestualității, deoarece, în istoria artei teatrale și cea a artei spectacolului se remarcă periodic tendința de unificare a versului, a muzicii și a dansului într-un univers armonic. Bazându-ne pe aceste idei, putem afirma că și fenomenul teatru-dans rezidă tocmai din profunda pregătire a actorului și necesitatea sa de a se manifesta ca un emițător de mesaje prin întreaga sa ființă.

Presocraticii au purtat filozofia aristoteliană astfel încât, la o distanță de peste 1900 de ani, Nicolas Boileau, își publică în anul 1674, celebra lucrare *Arta poetică*. Principiile sincretice ale artei spectacolului, stabilite de către Boileau prin *Arta poetică*, devin farul călăuzător al organizării reprezentațiilor promovate de *Academia Franceză*. O nouă libertate de expresie artistică se reformulează în spiritul acestui mesaj ideatic: „Din opera de artă cu piese potrivite, un singur tot să faceți prin forme diferite”<sup>69</sup>, fiind aspru sancționată orice abatere de la regulile prestabilite. Subliniem faptul că această formulă spectaculară sub aparența unei rigori ermetice, deschide generos orizontul inovativ al creațiilor artistice. În același timp, imnurile care slăvesc noua mitologie a Regelui Soare încep să fie realizate de actori-dansatori și muzicieni, aceștia fiind susținuți pentru producțiile spectaculare de o pregătire specializată în montarea reprezentațiilor complexe și grandioase. Trei personalități marcante ale unor genuri ce se vor despărți ulterior, și-au unit forțele pentru a crea spectacole mărețe: Pierre Beauchamp – maestrul de balet al regelui, Jean-Baptiste Lully – maestrul de muzică al regelui, creatorul *operei-balet* și Jean-Baptiste Poquelin, cunoscutul Molière – creatorul genului satiric *comedia-balet*. Se pare că însăși componența conducerii academiei ne descrie explicit idealul artistic și viziunea sincretică a unității genului spectacular.

## 2. Artistul sincretic

Interesul suscitât de tema sincretismului artistic este evidențiat de abundența studiilor axate pe această direcție de cercetare. Ele încearcă să deslușească din punct de vedere teoretic procesele care declanșează și susțin construcția spectaculară, fără să ofere o analiză a elementelor implicate în actul artistic. Însă, în contextul unei mai vii prezențe scenice, Horia Deleanu ne spune că artistul „este chemat să dovedească în scenă o *polivalență expresivă*. El trebuie să utilizeze cu virtuozitate mimica, limbajul gestului. El trebuie să știe să pună în valoare frumusețile și bogăția de sensuri a plasticii corporale. Dinamica trupului și armonia mișcării nu împodobesc cadrul scenic, ci îl animează, îi descifrează direcțiile, îi conturează logica (...) Pentru a se ajunge însă la expresivitatea simfonică a trupului se impune o exersare neconținută, care conduce la stăpânirea conștientă a fiecărei fibre musculare, la știința tuturor inflexiunilor corpului uman. Echitația și scrima, yoga și judo, gimnastica artistică și dansul își aduc o contribuție necesară în această direcție”.<sup>70</sup> Și, am adăuga, prin studiul coregrafic, care însumează toate aceste discipline.

## 3. Gestul artistic

Ne propunem prin acest studiu să remarcăm profunzimea gestului artistic, pentru că, sub semnul unei anume postmodernități (superficial abordată) se conturează varii modele care uneori chiar deservesc artistul. Și, fără să uităm faptul că, prin artă, se face și educația esteti-

---

<sup>68</sup> Idem, p. 66.

<sup>69</sup> Nicolas Boileau, *Arta poetică*, traducere de Ionel Marinescu, prefața de Savin Bratu, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1957, p. 37.

<sup>70</sup> Horia Deleanu, *Dileme și pseudodileme teatrale*, Editura Eminescu, București, 1972, p. 95.

că a spectatorului de azi și de mâine. Suficiența cunoașterii unei realități și puterea de a o reda prin simplul dialog fără cunoașterea impactului produs de corp, fără transpunerea sintetizată a individualității gândurilor și acțiunilor oamenilor-personajelor interpretate, *interpretul* nu poate convinge, așadar emoția artistică ce definește arta nu poate fi produsă. Reevaluarea sincretismului dintre arta teatrală artele plastice, muzicale și arta coregrafică ne permite să identificăm multiple și variabile valențe ale dansului, care au determinat de-a lungul timpului, schimbări majore în ceea ce privește reevaluarea simbolisticii și a rolului plasticii trupului.

Abundența cercetărilor actuale axate pe acest subiect invadează deseori complexul intim al artistului, prin încercări - mai mult sau mai puțin reușite - de a desluși din punct de vedere teoretic procesele fizice și fiziologice care declanșează și susțin construcția personajelor. Să nu uităm însă, că într-o majoritate ideatică, reprezentațiile sunt integrate în aceeași viziune, a realizării unui spectacol cu o structură estetică-fizico-scenică sincretică. Acest fapt este recognoscibil dintr-o simplă analiză a unor fragmente scenice, unde regăsim modalități de redare a imaginilor teatralizate prin înglobarea sensului lingvistic al cuvântului în sunet, lumină, culoare, formă, muzică, mișcare într-un total sincretism. Pentru că artistul evadează din cotidian, construindu-și un univers metaforic, în care, trebuie să acționeze credibil prin gest și atitudine corporală. Pornind de la ordinea și unitatea lui Boileau - atribute esențiale ale artei și creației umane, întâlnirea și întrepătrunderea conceptelor coregrafice adaptate artelor spectacolului, a temelor, a ideilor și valorilor trecute ori contemporane, creează lumi nebănuite, ce impun metamorfoza într-un alt EU scenic, în care interpretul poate fi într-o situație antagonistă cu propriile valori ori chiar cu sine.

#### 4. Conceptul modernității

Deși conceptul *modernității* este omniprezent, prin experimentele și înnoirile aduse limbajului scenic se caută – tocmai – acea autenticitate gestuală, o atitudine scenică și o expresivitate corporală, capabilă să completeze cuvântul. Toate curentele avangardiste au evoluat datorită redescoperirii, uneori instinctuale, a principiilor artistice, prin activarea și revitalizarea unor tehnici uitate, însă, această reînnoire nu înseamnă negarea valorilor autentice, ci redarea propriilor căutări în și prin ele. Suntem conștienți că nu toate formele de mișcare artistică actuale (unele dintre ele cu tendințe de pervertire pragmatică a valorilor esențiale) vor trece proba timpului, deși, acum, la început de secol, se manifestă pregnant deviații și aglutinări spre noi limbaje și formule scenice, care încearcă să reformuleze artistul total.

Un fenomen semiotic se produce și în arealul teatral, unde, pentru realizarea semnificațiilor scenice, se integrează o varietate de semne și gesturi preluate din tehnica baletului, care, angajează actorul și corpul său într-o unitate desăvârșită. Remarcabilă, în acest sens, este menținerea unei inexprimabile autenticități și păstrarea coerenței întregului, deși prin supralicitarea corporală a efectelor scenice și dilatarea cu bună știință a gesticulației s-ar putea crede că dialogul perpetuu este scindat. Ansamblul valorilor obținute cu imaginile plastice redată prin corporalitate, acționează însă ca o unitate funcțională bine definită și creează un tot unitar care este rezultat tocmai din unirea unor elemente aparent dispersate.

Așadar, consolidarea unei structuri dramatice unitare, care urmează schematică preluată încă din Antichitate, este reformulată de teoriile avangardiste. Rezultanta aplicării acestui concept conduce spre intensificarea emoțiilor artistice într-un nou limbaj scenic<sup>71</sup>, iar artificiile teatralității obținute prin gestică devin un *modus vivendi* spectacular care-și păstrează și astăzi profunzimea și măreția discursivă<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Această poezie a gesticii devine postulatul teoreticianului avangardei teatrale Antonin Artaud în anii 1960, care pledează pentru comunicarea aproape vehementă cu publicul printr-un adevărat ceremonial al expresivității corporale.

<sup>72</sup> Melanjul dintre teatru și dans conturează formulele baletului modern și a mișcării teatrale teatru-dans, iar textura stranie și densă a dansului creează cele mai hibride concepte de limbaje cor-



## 5. J. G. Noverre – sintetizatorul ideilor sincretice

Cercetând lucrarea *Scrisori despre dans și balet*, publicată la Stuttgart și Lyon, în decembrie 1759, sub forma unor scrisori ale lui Noverre către Voltaire și ale lui Voltaire către Noverre, descoperim reflexii și studii aprofundate despre arta coregrafică, a concepției sale despre spectacol, pe care îl consideră „o sinteză a tuturor elementelor ce îl alcătuiesc: text literar, spațiu scenic, costume, scenografie și muzică”<sup>73</sup>. Vehemența cu care își enunță principiile este evocatoare; iată un fragment din a patra scrisoare: „Copii ai Terpsihorei, renunțați la *cabriolé*, la *entrechat*-uri și la pași prea complicați; părăsiți maimuțările și ocupați-vă de sentimente, de grația candidă și de expresivitate; studiați pantomima nobilă și niciodată să nu uitați că ea este sufletul artei voastre; puneți spirit și logică în *pas de deux* și voluptatea să le caracterizeze evoluția, iar talentul să le traseze toate situațiile; înlăturați aceste măști reci, copii imperfecte ale naturii, fiindcă vă ascund trăsăturile și vă eclipsează sufletul, lipsindu-vă de părțile cele mai necesare expresiei; dezbărați-vă de perucile enorme și de coafurile gigantice care dau capului o disproporție nefirească față de corp; scuturați-vă de aceste *paniers* țepene și umflate care lipsesc execuția dansului de farmec, desfigurează eleganța atitudinilor și acoperă frumusețea liniilor pe care trebuie să le aibă bustul în diferite poziții”<sup>74</sup>.

Se pare că, pornind de la mimesisul lui Aristotel, Noverre caută „emoția creată asupra spectatorului, explorând prin lumea complexă a sufletului omenesc”<sup>75</sup>. În acest scop, a studiat literatura antichității elene și romane, literatura italiană și franceză, a frecventat atelierelor pictorilor, muzee și saloane de artă, a studiat anatomia și osteologia, documentându-se cu frenezie pentru a-și forma o cultură temeinică, necesară oricărui artist complet, capabil să sincretizeze ideile artistice într-un tot unitar. Sub influența ideologică a iluminismului, preluând principii estetice din *Poetica* lui Aristotel și lucrările lui Seneca<sup>76</sup>, Noverre ampretează întregul act coregrafic, reformând fundamental dansul, bazându-se pe un sistem de principii teoretice<sup>77</sup> enunțate chiar de el: „de când m-am hotărât să dau o nouă formă dansului, mi-am dat seama că se pot transpune poeme în balet. Am părăsit figurile simetrice; am asociat mișcărilor mecanice ale brațelor și picioarelor emoțiile sufletului și caracterele variate și expresive ale fizionomiei; am îndepărtat măștile și am adoptat un costum real și mai exact. Am reînviat arta pantomimei, celebră sub domnia lui August, iar natura pe care am luat-o ca ghid și model mi-a procurat mijloacele pentru a face dansul să vorbească, să descrie toate pasiunile și să intre în rândul artelor imitative”<sup>78</sup>.

Prin aceste idei, Jean Georges Noverre răstoarnă balanța asupra viziunii coregrafice, care era privită doar ca un accesoriu al spectacolului teatral sau muzical, având mai curând un rol pantomimic, decât al unei arte de sine stătătoare. Cunoscător al normelor academice ale dansului, Noverre nu neglijează acuratețea execuției tehnice, de virtuozitate, pe care o conferă momentelor din *coda* baletului, în timp ce desfășurarea acțiunii o încredințează

---

porale care sunt și astăzi reprezentative pentru reprezentațiile teatrale. Noile formule ale spectacolului avangardist sunt mărturiile fenomenului *Butoh*, unde prin dans, se manipulează registrele teatralității prin puterea de expresie a corpului.

<sup>73</sup> Jean Georges, Noverre, *Scrisori despre dans și balet*, traducerea și introducerea de Ion Ianegic, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.S.R., București, 1967, p. 15.

<sup>74</sup> Jean Georges, Noverre, op. cit., p. 5.

<sup>75</sup> Tilde Urseanu, Ion Ianegic, Liviu Ionescu, *Istoria baletului*, Editura Muzicală, București, 1967, p. 78.

<sup>76</sup> În acord cu filozofii iluminiști ce năzuiau să aducă artele la un principiu unic, oferind astfel o nouă viziune asupra mimesisului aristotelian.

<sup>77</sup> Baza teoretică a principiilor sale a fost redactată de către autor în lucrarea *Lettres sur la danse et les arts imitateur*, Lyon et Stuttgart în anul 1760.

<sup>78</sup> Jean Georges, Noverre, op. cit., p. 27.

acțiunilor teatrale de pantomimă, care asigură expresivitatea producției scenice. Acordă totodată o atenție sporită ansamblului de balet și figuranților, pe care îi consideră cel puțin la fel de importanți ca și personajele principale: Figuranții nu trebuie să ia locul actorilor care părăsesc scena, doar „ca s-o umple la rândul lor, nu prin figuri simetrice și pași măsu-rați, ci printr-o acțiune vie și animată, care să țină spectatorul mereu atent la subiectul expus de actorii precedenți”<sup>79</sup>.

Iată că ilustrul teoretician și coregraf, influențat de arta teatrală, aduce baletul și panto-mima într-o fuziune ce revoluționează întreaga perspectivă spectaculară. Pe bună dreptate, Jean Georges Noverre poate fi considerat părintele incontestabil al baletului teatral, cu-noscut și sub denumirea de „balet de acțiune”<sup>80</sup>, deoarece noua estetică formulată de el presu-pune „existența unui conflict coerent, la fel ca al unei piese de teatru”<sup>81</sup>. Principiile formulate de Noverre nu au omis relația tehnic-artistic, necesară demersului artistic teatral. În acest sens, o altă reformă semnificativă a sa este realizată la nivelul scenografiei, prin evidențierea artistului într-un decor contrastant coloristic, față de cel al costumelor interpreților. În această concepție, „decorul are un rol funcțional, trebuie să desăvârșească iluzia spectatorului completând limbajul dansului și al pantomimei, fie prin imagini noi pitorești la care se adau-gă acele ale viziunii coregrafice într-un raport complementar, fie prin elemente eterogene care converg să sugereze o anumită atmosferă, stare psihică sau moravuri sociale.”<sup>82</sup> Animat de aceste idei, la realizarea scenografiei spectacolelor sale decorul trebuie să fie o reprodu-cere reală, care sugerează sentimentele expuse de interpreți și completează coerent firul narator redat. Aceste idei au influențat, mai târziu, creațiile Pinei Bausch, reperul absolut al formulei spectaculare *teatru-dans* care a adus deseori pe scenă, pământ, flori sau frunze.

Viziunea plastică a scenografiei l-a determinat pe Noverre să se ocupe nu doar de re-darea culorii locale sau a adevărului istoric reprezentat de costume, ci și de necesitatea de a înlesni execuția pașilor de dans, care deseori erau incomodați de ținute greoaie și convenți-onale. Redimensionarea costumului scenic se desăvârșește însă odată cu apariția *tütü*-urilor romantice, care evidențiază puterea expresivă și plasticitatea corpului uman în mișcare. O sută cincizeci de ani mai târziu, această viziune scenografică și-o asumă și Isadora Duncan, care se debarasează de inhibițiile create de incomodele costume scenice, limitative deseori în spațiul mișcării datorită încorsetării corporale. Ea reușește să reinvie în arta pe care o promovează simbolistica Antichității elene, dansând desculță și îmbrăcată în ținute inspira-te de basoreliefurile grecești.

O altă teorie a iluministului care revoluționează arta spectacolului teatral este influen-ța exercitată de lumină asupra spațiului scenic, fapt care-l determină pe Noverre să cercete-ze importanța eclerajului scenic, sau a *light-design*-ului (cum e numit în spectacolul con-temporan). El subliniază necesitatea organizării narațiunii în armonie cu mișcarea, culoa-rea, lumina, ori artificiozitatea scenic, fără ca acestea să fie folosite aleatoriu, concept spectacular realizabil doar printr-o viziune regizorală clară și o strânsă colaborare dintre coregraf, sce-nograf și interpret. Ecoul acestor idei îl regăsim la dansatoarea americană Loïe Fuller (1862-1928), care, prin explorarea efectelor luminii, a mișcărilor corporale spiralate și a imaginilor vizuale create prin costum, reușește să creeze uimitoare efecte senzoriale. Viziunea spectaculară asupra luminii și a rolului său din perspectiva dansului creat de Loïe Fuller producea, în epocă, mutații conceptuale asupra acestei vibrații electromagnetice și a influenței pe care aceasta o emite corpului uman. Astfel, interesul dansatoarei pentru lumi-nă și exploatarea electricității ca sursă de animație energetică reunea experiențele fiziologi-

---

<sup>79</sup> Idem, p. 45.

<sup>80</sup> Carmen, Stanciu, *Teatru Dans*, Editura U.N.A.T.C. PRESS, București, 2006, p. 50.

<sup>81</sup> Jean Georges, Noverre, *op. cit.*, p. 17.

<sup>82</sup> Idem, p. 14.

lor și ale primilor psihologi ai percepției care, în același timp, încercau să definească consecințele motrice și tactile ale senzațiilor vizuale. Deși ideile exprimate de Noverre au fost considerate abateri grave de la rigorile existente în epocă, însușirea componentei teatrale în spațiul scenic coregrafic<sup>83</sup> va conduce spre finele secolului al XVIII-lea la simbioza unor genuri diverse ca formă, precum și la crearea unor categorii artistice distincte: dansul teatral, baletul clasic și teatrul-dans.

### 6. Sincretismul corporalitate-mesaj

Căutarea unor noi coduri motrice și explorarea lor în intimitatea creatoare culminează cu practicile experimentării și elaborării unor tehnici de improvizație, structurate tocmai pe identitatea psihologică a corpului și pe capacitatea sa de a transforma prin mișcare, polaritățile și dimensiunile mesajelor. Reorganizarea sferei perceptive ale acestor structuri, care pot deveni fluctuante prin corporalitate, influențează concepțiile artistice, sintetizându-le și preluându-le deseori în formule contradictorii. „În funcție de capacitatea fiecăruia de a reda motric mișcarea imaginată mental și a propriei activități perceptive, izbucnește chintesenta aspirației de emancipare a resurselor senzoriale umane prin plastica trupului angrenat în reprezentarea scenică.”<sup>84</sup> Sub auspiciile artei moderne a spectacolului, sincretismul dintre corporalitate și mesaj este hibridizat nu doar imaginar – în etape succesive – de către Antonin Artaud, Konstantin Stanislavski, Michael Chechov, Vsevolod Meyerhold, Viola Spolin și Peter Brook, în teatru sau de către Maurice Béjart în producțiile sale coregrafice. Aceleași tendințe le regăsim și în creațiile unor autori români, cum ar fi Andrei Șerban, Silviu Purcărete, Mihai Mănușiu și nu numai.

Însă direcțiile estetice vor prinde cu adevărat contur în perioada expresionismului german, când, în arta teatrală se produc schimbări radicale atât în planul dramaturgic, cât și în cel spectacular, într-o intimă dependență și sub influența noii orientări. Și, deși este un fenomen declanșat din impactul imaginii și din violența unei generații în zăbucium artistic<sup>85</sup>, expresionismul se conturează recurent, în discontinuitate și la intervale mari de timp, în momente istorice și epoci diferite. Experimentele deosebit de îndrăznețe, care se nasc din haosul căutărilor, devin concepții asumate personal, care se solidifică în adevărate teorii de teatru, astăzi moșteniri valoroase.

### 7. Modernismul sincretic

Se cuvine să precizăm că, „Primul care a folosit denumirea de *modernism* în sens aprobativ, pentru a desemna o mișcare contemporană mai amplă de înnoire estetică, a fost Rubén Dario, întemeietorul recunoscut al curentului *el modernismo*, la începutul anilor 1890”<sup>86</sup>. „Alegerea termenului *modernismo* a fost una fericită, pentru că a permis adeptilor noii mișcări poetice să lase la o parte certurile între bisericuțe, tipice pentru scena literară franceză a epocii. Deși modernismul hispanic este adesea considerat o variantă a *simbolismului francez*, mult mai corect ar fi de spus că el constituie o *sinteză* a tuturor tendințelor înnoitoare majore care s-au manifestat în a doua jumătate a secolului al XIX-lea în Franța.”<sup>87</sup> În timp, ter-

---

<sup>83</sup> Fenomenul sincretismului anticipat de Noverre a fost formulat la finele secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea de către teoreticieni și practicieni ai scenei precum Richard Wagner (1813-1883), Adolphe Appia (1862-1928), Edward Gordon Craig (1872-1966), Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Alexandr Tairov (1885-1950) sau Antonin Artaud (1896-1948).

<sup>84</sup> Cristina, Todi, *Vademecum coregrafic în dezvoltarea limbajului plastic teatral*, Editura Artes, Iași, 2017, p. 17.

<sup>85</sup> Acest fapt este confirmat de cercetările în psihanaliză făcute de Sigmund Freud, care susține că imaginea, deși este produsul cel mai codificat, își păstrează intactă puritatea, reflectă adevărata noastră natură umană și doar prin vizualizarea sa se poate face o incursiune în psihicul uman.

<sup>86</sup> Matei Călinescu, *Cinci fețe ale modernității – Modernism, avangardă, decadentă, kitsch, post-modernism*, traducere de Tatiana Pătrulescu și Radu Țurcanu, traducerea textelor din *Addenda* (2005) de Mona Antohi, Postfață de Mircea Marin, Editura Polirom, colecția Collegium, Iași, 2005, p. 78.

<sup>87</sup> Idem, p. 78-79.

menul a devenit o armă conceptuală utilizată în războiul dintre tradiționaliști și moderniști. Polemicile continuă și în prezent, ele nefăcând altceva decât să ne determine să fim în deplin acord cu ideea că modernismul nu trebuie considerat „doar ca o școală sau o mișcare literară, ci ca un fenomen mai amplu, expresie a nevoilor spirituale ale unei întregi epoci”<sup>88</sup>.

„Noile relații stabilite între teatru, dans și pantomimă, noile raporturi între protagoniști, sau între aceștia și figuranții ori ansambul scenic, precum și stilizarea costumelor scenice ne dezvăluie faptul că armonia dintre teatru, dans, muzică, pictură și pantomimă, propusă de Noverre, este căutată și de către artiștii noului curent. Aceștia extind tradițiile teatrale reformulând în valențele – vocabularului, ale muzicii, ale decorurilor și ale conținutului psihologic.”<sup>89</sup> Astfel, putem admite că recuperarea dimensiunii primordiale a raportului dintre gest și acțiune și dintre gest și cuvânt animă spectacolul prin această fuziune cu artele figurative, iar acest melanj de genuri sincretice, permit artistului să-și transmită mesajul artistic într-o formulă încărcată de gesturi simbolice<sup>90</sup>.

Supraabundența opțiunilor posibile constituie însă o criză, iar artiștii sunt într-o căutare continuă a unui stil cu care să se identifice și care să le definească opera. „Oscilațiile puternice determinate de mișcarea perpetuă a ideilor care își doresc descoperirea adevărului artistic aduc o libertate absolută a creației, care se reflectă în operele lor”<sup>91</sup>. Avangardismul este, așadar, dublat de manifestări tot mai prezente și coerente în care este integrat fenomenul sincretismului, anunțat de practicieni și teoreticieni ai artelor încă de la finele secolului al XIX-lea. Viziunea cosmologică a lui Copernic, care propunea mișcarea în jurul stelelor, este extrapolată în arealul teatral, iar teoria sa a cunoașterii care presupunea că „obiectele trebuie să se orienteze după cunoașterea noastră,”<sup>92</sup> produc revoluția copernică asupra centralității actorului. Lumea artistică participă la o multitudine de manifestări ale unui modernism agresiv, ale unei avangarde care zguduie spiritele epocii prin mesajul ei contestatar, prin radicalitatea schimbărilor promovate în cadrul limbajului, precum și prin noutatea viziunii și a modalităților de comunicare artistică. Ruptura drastică față de tradiție și dorința acută de experiment a creatorilor poate deschide noi orizonturi. Succesiunea noutăților devine tot mai accelerată și, lucru cu adevărat fără precedent, atitudinea față de tradiție se schimbă radical, încât se va trece curând de la respectul nețârmurit al discipolului față de maestru la o tot mai încrâncenată ostilitate între generații<sup>93</sup>. Din aceleași frământări și din dorința unei libertăți creatoare neîncorsetate de exigențele baletului academic, dansul modern, influențat de mișcările teatrale avangardiste, se definește ca o reacție la formulele cu statut clasic stabilite încă din Renaștere. Am adăuga însă că acesta se naște și din dorința fiecăruia de a transmite mesaje prin intermediul corporalității, ca o reîntoarcere la instinctele primare ale omenirii.

### **8. Actualități românești**

Se pare totuși că deși paradigma culturală românească este una modernistă. Noile tendințe artistice evoluează anevoios, îndeosebi acum, la început de secol, când se manifestă pregnant deviații și aglutinări spre noi limbaje, iar tendințele sincretice redefinesc epoca postmodernă. Din această rezidență, din întâlnirea cu artiști ce provin din spații culturale

---

<sup>88</sup> Idem, p. 81.

<sup>89</sup> Cristina, Todî, *Originile dansului în spațiul european – Terpsichore –*, curs de Istoria dansului, Editura Artes, Iași, 2017, p. 49.

<sup>90</sup> Leonetta Bentivoglio, *Teatrodanza*, în *Teatro in Europa*, nr. 7, 1990, pp. 18-31, trad. n.

<sup>91</sup> Alvin Toffler, *Șocul viitorului*, traducere de Leontina Moga și Gabriela Mantu, Editura Politică, București, 1973, p. 305.

<sup>92</sup> Immanuel Kant, *Critica rațiunii pure*, traducere de Nicolae Bagdasar și Elena Moisuc, Editura IRI, București, 1994, p. 33.

<sup>93</sup> Dumitru Nicolae Zaharia, *Estetica postmodernă*, Vol. I, Editura Dosofoei, Iași, 2002, p. 14.

diverse, produsul artistic are întotdeauna de câștigat. În concepția lui Joseph Chaikin, „actorul total trebuie să fie implicat mult mai profund [...] prin relațiile pe care le stabilește între corpul său și spațiul scenic, între ritmul mișcării și timpul teatral”<sup>94</sup>. Cercetarea potențialului fizic al artistului generează noi metode de antrenament corporal, care ne conduc spre tendința de a percepe teatrul sau muzica, ca pe o formă de artă vizuală, acustică și plastică. Și, deși se discută tot mai des despre modificarea dominației cuvântului către primatul corporal, considerăm că aceasta constituie doar o etapă evolutivă a genului spectacular spre noi forme, însă nu prin separarea acestora, ci printr-o simbioză armonioasă a genurilor. Istoria ne-a deconspirat faptul că, deși fiecare ramură artistică a evoluat independent, efervescența produsă de amalgamarea stilurilor a contribuit la extinderea rolului corporalității.<sup>95</sup>

## 9. Concluzii

Remarcăm în acest secol dispariția granițelor dintre genurile artistice spectaculare și apariția explozivă a unor formule poetice care se întrepătrund. Inventarierea chiar exhaustivă a tehnicilor, ori definirea estetică a armoniei, poate fi o dezbatere plină de controverse. Goana după originalitate creează nișe cu identități proprii, clare și asumate chiar în condițiile postmodernității târzii în care trăim, iar standardele familiare de frumos-urât, etic-ne etic etc., sunt spulberate. Înțelegerea principiului sincretic, presupune structurarea datelor dispersate și totodată eterogene care definesc actul artistic. Acesta trebuie însă inițiat de la genomurile postmodernității din contextul cultural al artistului. Întrebarea retorică pe care o formulăm mental, este: funcționare generativă în exces ori autosuficiență? În formularea răspunsului, să nu uităm de accepțiunea primordială a fenomenului, care, reprezintă totuși, autenticitatea originalului unei opere.

### Bibliografie:

1. ARISTOTEL, 1998, *Poetica*, studiu introductiv și comentarii de D.Pippidi, Editura IRI, București.
2. BENTIVOGLIO L., 1990, *Teatrodanza*, în *Teatro in Europa*, nr. 7.
3. BERLOGEA I., 1978, *Teatrul american de azi. Călătorie teatrală prin Statele Unite*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
4. BOILEAU N., 1957, *Arta poetică*, traducere de Ionel Marinescu, prefața de Savin Bratu, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București.
5. Călinescu, Matei, 2005, *Cinci fețe ale modernității – Modernism, avangardă, decadență, kitsch, postmodernism*, traducere de Tatiana Pătrulescu și Radu Țurcanu, traducerea textelor din *Addenda* (2005) de Mona Antohi, Postfață de Mircea Marin, Editura Polirom, colecția Collegium, Iași.
6. DELEANU H., 1972, *Dileme și pseudodileme teatrale*, Editura Eminescu, București.
7. KANT I., 1994, *Critica rațiunii pure*, traducere de Nicolae Bagdasar și Elena Moisuc, Editura IRI, București.
8. NOVERRE J.G., 1967, *Scrisori despre dans și balet*, traducerea și introducerea de Ion Ianegic, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.S.R., București.
9. PAȘCA E. M., 2014, *Dimensiuni ale educației artistice, vol. III – Caiet de practică pedagogică (Repere teoretice/repere aplicative)*, Editura Artes, Iași.
10. STANCIU C., 2006, *Teatru Dans*, Editura U.N.A.T.C. PRESS, București
11. TODI C., 2017, *Originile dansului în spațiul european – Terpsichore –*, curs de *Istoria dansului*, Editura Artes, Iași.
12. TODI C., 2017, *Vademecum coregrafic în dezvoltarea limbajului plastic teatral*, Editura Artes, Iași.
13. TOFFER A., 1973, *Șocol viitorului*, traducere de Moga L. și Mantu G., Editura Politică, București.

---

<sup>94</sup> Ileana Berlogea, *Teatrul american de azi. Călătorie teatrală prin Statele Unite*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1978, p. 94.

<sup>95</sup> Spre exemplu, producția teatrală, din 1910, a lui Max Reinhard, intitulată *Sumurum*, „avea foarte puțin text sau chiar de loc, vehicolul principal al narațiunii, fiind pantomima și dansul” apud – *50 de regizori cheie ai secolului XX*, Editura UNITEXT, București, 2010, p. 37.

# THE IMPORTANCE OF CHOIR IN MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN IMPORTANȚA CORULUI ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ A COPIILOR

Marta Burduloi, PHD, Assistante,  
George Enescu National University of Arts from Iași, România

**Abstract.** Steps or stages of evolution from monodial singing to the one on two or more voices can not be traced in short periods of time, but in long periods, demarcated by age. The state of evolution of music, as well as the music of different peoples, reveals the existence of forms of primitive polyphony (heterophony, ison, ostinato, imitation), which are born of monody. They are also present in our popular, vocal and instrumental music. Such forms will also have to be the stage of the transition to polyphony and harmony through choral songs.

**Key words:** music education, school choir, monody, polyphony, harmony.

## 1. Rolul educației muzicale în procesul educațional

Constantin Cuceș afirmă (în lucrarea sa „Pedagogie”) că „stimularea spiritului copiilor prin intermediul artelor constituie o obligație. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispozițiile și creativitatea elevilor”. Instruirea prin științe și formarea estetică prin arte, sunt activități complementare, care se stimulează reciproc. În acest context, educația muzicală, ca parte componentă a educației estetice, se situează, din punct de vedere pedagogic, pe aceeași treaptă a importanței în formarea personalității elevului, alături de educația intelectuală, tehnologică, moral-civică și religioasă.

Educația muzicală, mai mult decât o disciplină de în învățământ, asigură dezvoltarea armonioasă a copilului din punct de vedere fizic și psihic. Muzica impresionează pe copii de la cea mai fragedă vârstă. Ea le trezește în suflet stări emoționale plăcute și puternice, le dezvoltă treptat sensibilitatea și receptivitatea artistică, contribuind la crearea premizelor necesare dezvoltării reprezentărilor muzicale, a memoriei și gândirii muzicale, a sentimentelor estetice, a simțului și gustului artistic.

## 2. Aspectele de bază ale educației muzicale ca disciplină de învățământ și rolul corului școlar ca parte componentă a activității profesorului de educație muzicală

### 1. Aspectul instructiv se concretizează prin:

- însușirea de cunoștințe necesare înțelegerii muzicii (noțiuni, definiții, reguli ce aparțin de teoria muzicii, forme, armonie, folclor, etc.);
- transformarea cunoștințelor în percepți și deprinderi (prin realizarea activităților muzicale practice);
- lărgirea orizontului muzical al elevilor.

### 2. Aspectul educativ concretizat prin:

- formarea și consolidarea deprinderii de a percepe conștient limbajul muzical;
- dezvoltarea auzului muzical;
- dezvoltarea vocii elevului;
- formarea și consolidarea deprinderii de solfegiere.

### 3. Aspectul formativ, ce se realizează prin:

- cultivarea emoției artistice;
- dezvoltarea sentimentelor intelectuale, morale, estetice și în special al dragostei pentru muzică;
- cultivarea simțului și gustului estetic muzical.

Activitatea unui profesor de educație muzicală are mai multe componente: didactică, metodică și cultural artistică. Astfel, alături de pregătirea și desfășurarea lecțiilor, în obligațiile profesorului intră și instruirea și conducerea corului școlar, participarea la manifestări muzicale, concerte, etc. Corul școlar are tradiții vechi, care sunt consemnate în cultura românească în prima parte a secolului al XIX-lea, el fiind principalul mijloc de viață artistică și de culturalizare. În același timp, corul școlar a alimentat de-a lungul vremii formații

prestigioase cum ar fi Corul Mitropoliei din Iași sau faimoasele coruri ale plugarilor din Banat, iar în zilele noastre, corul Radiodifuziunii Române, corul palatului copiilor din București, ș.a. (Vasile, Vasile – *Metodica educației muzicale*). Cel care statutează normele vieții artistice școlare este Spiru Haret, ctitorul învățământului românesc modern. În perioada în care a activat ca ministru, Spiru Haret acordă o importanță deosebită vieții artistice școlare. Astfel în 1902, *Monitorul Oficial*”, făcea publică legiferarea organizării anuale a concursurilor școlare. „*Monitorul Oficial*” din 29 ianuarie/1 februarie 1904, legifera instituirea unei comisii pentru controlarea repertoriilor și adoptarea de măsuri pentru buna organizare a concursurilor corale școlare.

Succesorul lui Havet, M. Vlădescu, îi va continua inițiativa, în anul 1906 semnând noul regulament asupra cântului coral în general, ce prevedea obligativitatea pentru fiecare elev de a participa la repetițiile pe voci și la ansamblul în general și obligativitatea producțiilor corale. Un document circular transilvănean, de la începutul sec. XX „Planul de învățământ și îndreptar metodic pentru școalele populare române din Ungaria și Transilvania”, Sibiu, 1911, prevedea „fiecare învățător să-și țină de dorința însemnată a forma un cor cel puțin cu două voci”. Pe aceeași direcție a dezvoltării mișcării corale școlare, se situează culegerile lui Dumitru Georgescu Kiriac – „Coruri școlare”, „Culegere de coruri pentru usul copiilor din școalele primare”, culegeri ale compozitorilor pedagogi Gheorghe Cucu, Ion Vidu, Dimitrie Cuclin, George Breazul, Timotei Popovici, etc., continuați de compozitorii generațiilor actuale. (Dan Voiculescu – *Cântece polifonice pentru copii*, Liviu Comes).

### **3. Corul școlii și cântul colectiv**

Activitatea de la corul școlii (sau un ansamblu coral extrașcolar), are la bază o instruire preliminară și continuă a copiilor în ceea ce înseamnă cântarea colectivă. Pregătirea elevilor de la orele de educație muzicală, influențează și rezultatele de la ansamblul coral. Fără o bună pregătire la orele de muzică, în special sub raportul solfegierii, activitatea de la ansamblul coral este mult îngreuiată, fiind limitată la lucrări mai puțin valoroase. Nu se poate lucra la cor numai pe baza unor cântece omofone. Dezvoltarea generală și muzicală a elevilor solicită executarea unor lucrări polifonice. Acest lucru apare mai evident după terminarea mutației, când vocile elevilor încep să se maturizeze. După această perioadă, corul pe voci egale cedează locul corului mixt, căruia trebuie să-i acordăm un repertoriu adecvat. Formarea și dezvoltarea deprinderilor cântării colective începe cu cele mai fragede vârste, încă din grădinița de copii, o dată cu formarea și educarea auzului muzical, conform etapelor de vârstă parcurse de copil.

### **4. Modalitățile prin care cântul coral (colectiv) contribuie la realizarea celor trei aspecte ale educației muzicale, ale vocii și auzului muzical**

#### *1. Aspectul instructiv*

- însușirea noțiunilor de armonie, polifonie, noțiuni aparținând domeniului dirijat coral;
- formează și consolidează deprinderile muzicale de a cânta lucrări polifonice, de a cânta a capella sau cu acompaniament;
- lărgeste orizontul cultural-muzical al elevilor, prin interpretarea unor lucrări mai dezvoltate și cu un conținut mai bogat decât cele monodice.

#### *2. Aspectul formativ*

- din punct de vedere psihic, cântarea în ansamblul coral acționează asupra afectivității, a intelectului și a voinței elevului, prin emoțiile pe care le trezește o lucrare frumoasă și bine interpretată, prin atenția cu care se urmărește vocea respectivă, cât și întregul ansamblu, prin strădania fiecăruia de a-și susține melodia corespunzătoare, deși simultan se cântă și alte melodii;
- prin cântarea în ansamblu se formează înțelegerea necesității efortului colectiv pentru realizarea unei interpretări cât mai bune, respectarea grupului care cântă, în timp ce

altul ascultă sau are pauză, înțelegerea importanței pe care o are vocea care cântă melodia principală;

- necesitatea organizării muncii, mai ales pentru a interpreta lucrări polifonice;
- supunerea înțeleaptă față de profesorul dirijor, acceptarea unei discipline exigente fără de care este absolut imposibilă desfășurarea unei activități atât de complexe.

3. Ne vom opri mai mult asupra aspectului *educativ*, deoarece constituie un proces ce depășește ca întindere timpul de o oră pe săptămână acordat disciplinei ansamblului coral. El reprezintă un obiectiv ce trebuie urmărit de către profesorul de educație muzicală începând cu cele mai mici vârste.

Experiența a dovedit cu rezultate incontestabile că toți copiii sănătoși, care posedă auz normal din punct de vedere psihofiziologic pot ajunge, prin educare să perceapă și să trăiască emoțional o melodie. Educația muzicală începe din grădiniță când seria sunetelor vorbite se dezvoltă concomitent cu seria sunetelor muzicale. Între cele două sisteme: sistemul auzului muzical și sistemul auzului verbal, există raporturi de colaborare. Astfel, dezvoltarea simultană a auzului muzical cu cea a auzului verbal încă din perioada primei școlarități, favorizează progresul auzului verbal. De aceea, muzicalitatea adultului este mai dificilă decât cea a copilului, sistemul auzului verbal, fiind mai puternic consolidat, opune o anumită rezistență după legea luptei pentru câmpul de acțiune a constituirii noului sistem.

Copiii din grupa mică – 3-4 ani, au o pronunție defectuoasă, respirație scurtă, volumul mic al vocii și nu știu să cânte în colectiv. De aceea sarcina educatorului este cea de formare a deprinderii de a cânta în colectiv, urmărindu-se omogenizarea și acordarea vocilor. Copiii din grupa mijlocie – 5-6 ani, au auzul mai dezvoltat, de aceea se va consolida deprinderea de a cânta în colectiv cu voce naturală, omogen și acordat. La grupa mare, sarcinile educatorului se referă la calitatea perceperii și interpretării muzicii, urmărindu-se formarea deprinderii de a cânta în cor și individual, respectând caracterul cântecelor printr-o interpretare expresivă cu aplicarea tempo-ului și nuanțelor.

Cântatul în grup reprezintă o preocupare principală în educația muzicală a copiilor, începând cu grupa preșcolară, deja menționată și continuând în perioada școlară. Într-o primă etapă, se cântă la o singură voce, cântecul constituind baza activității educației muzicale. Această etapă, monodică, este însușită treptat și sistematic pornind la început de la mici nuclee ritmice, trecând apoi la melodii bazate pe intervale ușor de intonat, ajungând la cântece din ce în ce mai complexe din punct de vedere ritmico-melodic. Cântarea în unison permite controlul asupra vocilor, corectându-se omogenitatea și corectitudinea emisiei, însușirea de către elevi a noțiunilor de dinamică și agogică, punerea în evidență a textului muzical printr-o pronunție corectă și expresivă.

O dată cu trecerea la perioada școlarității, în cadrul cântării în unison se va pune accent pe acompanierea cântecelor cu ciocănit, bătăi din palme, instrumente de percuție, urmărindu-se dezvoltarea auzului armonic și polifonic, ce stă la baza cântului coral. Acompanierea unor melodii prin metrul sau ritmul lor nu poate servi ca exemplu de polifonie, însă prin aceste exerciții se reliefează elementul ritmic ce stă la baza cântecelor, astfel începându-se dezvoltarea auzului armonic și polifonic. Fiind una din deprinderile necesare cântului în ansamblu coral, vom insista asupra problemei auzului armonic și polifonic și al metodelor de dezvoltare a acestui tip de auz, necesar trecerii de la cântarea monodică la cea pe două și mai multe voci.

În lucrarea sa fundamentală „Psihologia talentului muzical”, Boris Mihalovici Teplov (1896-1965), personalitatea cea mai proeminentă a psihologiei muzicale sovietice și europene după cel de-al doilea război mondial, în urma cercetării auzului armonic, ajunge la următoarele concluzii:

- a. auzul armonic nu este o capacitate specială;



- b. el se dezvoltă numai după ce auzul melodic este suficient de evoluat, reprezentând o etapă mai dezvoltată a auzului muzical;
- c. auzul armonic se dezvoltă în legătură cu muzica polifonică, unde trebuie urmărită desfășurarea clară a melodiei, fiind dublat de simțul tonalității;
- d. prezența auzului absolut nu este o condiție esențială pentru dezvoltarea auzului armonic, ci favorizează dezvoltarea acestuia.

#### 4. Concluzii

Trecerea de la etapa cântării în unison la cea a cântului la 2 voci constituie o problemă deosebit de delicată. Față de cântecul monodic, aici apar două planuri sonore, conferind muzicii o nouă dimensiune, asemănătoare cu spațialitatea în pictură. Din nefericire, în practica obișnuită această trecere se produce dintr-o dată, abordându-se fără trepte intermediare cântecul armonizat la două voci. Metoda este cu totul nepotrivită din punct de vedere pedagogic. În primul rând: armonizarea la două voci reprezintă o exprimare eliptică a unor în-lănțuiri de acorduri, subînțelese doar de persoane cu auzul armonic deja exersat. În al doilea rând: în cadrul unor asemenea armonizări vocea a doua are de executat o parte greoaie, lipsită de sens și expresivitate proprie. Însușirea și executarea ei concomitent cu vocea întâi va întâmpina serioase dificultăți, deoarece copiii nu se pot sprijini nici pe mersul melodic, neobișnuit pentru ei, nici pe succesiunea armonică, ceea ce este prematur să le cerem.

1. Pregătirea pentru *cântul la două voci*, după cum am afirmat deja, începe chiar din clasa I, atunci când cântecele sunt acompaniate ritmic prin mișcări corporale sau cu instrumente de percuție. Pregătirea elevilor de clasa a II-a și a III-a continuă cu formarea deprinderii de a cânta în *dialog*. Dialogul muzical este cea mai simplă metodă de polifonizare a unui cântec cunoscut în prealabil la unison, realizându-se prin repartizarea liniei melodice la 2 voci prin fragmente care se continuă antifonic de la o voce la alta. Se realizează astfel două planuri sonore, dar nu suprapuse ci alăturate. Versurile cântecelor ce prezintă dialoguri între personaje, efectele de ecou, chiar cântecele cu refren favorizează o astfel de polifonizare.
2. Cântarea însoțită de *ison* sau de *hang*. Prima formă are la bază un sunet lung ținut, plasat pe primul sunet al melodiei, mai târziu pe alte sunete (treapta a IV-a sau a V-a), care poate fi trecut eventual, într-un stadiu mai evoluat, de la o voce la alta prin alternarea frazelor cântecului. De la această frază se poate face ușor trecerea de la formula de *hang* sau ostinato-ul onomatopeic, alcătuit de jocul pe două sau mai multe sunete diferite. Într-o etapă mai evoluată se pot combina cele două moduri de acompaniament, peste care se suprapune melodia propriu-zisă. Tot în această etapă se încadrează procedeul imitației pe o notă lungă a melodiei – o voce stă, cealaltă imită finalul frazei.
3. *Canonul* reprezintă o formă evoluată, noutatea lui sporind interesul copiilor dacă, mai ales în clasele mici, se transformă în joc, o adevărată „întrecere” muzicală, între două grupe de elevi. Cântarea în canon sporește solidaritatea în grup, spiritul de autodepășire, concentrarea asupra unei activități intelectuale, voința și dorința de succes, dar și pe plan muzical se creează condițiile unei însușiri temeinice a unei piese muzicale (reușita canonului depinde direct de însușirea perfectă a monodiei), se dezvoltă simțul muzical al elevilor, în toate componentele sale: armonic, polifonic, melodic, ritmic, etc.
4. *Cântarea pe două voci, ulterior pe trei sau pe patru voci*, va da rezultate bune numai dacă elevul a ajuns să realizeze cu succes aceste forme de cântare succesivă și simultană, în care și-au format deprinderile de a intona o singură linie melodică, de a recunoaște această melodie în cazul în care este intonată de altcineva, de a putea relua sau continua după o întrerupere, de a putea intona chiar dacă în același timp se mai aude și o altă melodie.

Tot conform etapelor de vârstă se va organiza ansamblul coral pe voci egale, urmând ca după perioada mutației să se adopte varianta corului mixt. Dezvoltarea simțului polifo-

nic, a capacității de a percepe muzica pe mai multe planuri sonore, le deschide copiilor calea nu numai spre practica corală, dar ceea ce e cu mult mai important, le înlesnește pentru mai târziu accesul spre muzica instrumentală, de cameră și simfonică, a cărei înțelegere este de neconceput fără sprijinul polifoniei.

H. Willems a realizat o clasificare a punctului de impact psihologic al principalelor elemente structurale ale muzicii. Astfel:

- Viața fiziologică este influențată, în ordine, de ritm (4puncte), melodie și armonie (ambele câte un punct);
- Viața afectivă: melodie (4 puncte), ritm și armonie (ambele câte un punct);
- Viața mentală: armonie (4 puncte), melodie și ritm (ambele câte un punct);

Rezultă clar că gustul pentru combinațiile armonice și polifonice constituie apanajul oamenilor inteligenți.

#### **Bibliografie:**

1. BOTEZ D., 1987, *Tratat de cânt și dirijat coral*, vol. I., Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
2. CESNOKOV P., 1957, *Corul și conducerea lui* Editura de Stat Didactică și Pedagogică București.
3. COMES L., 1965, *Lucrări de muzicologie, vol.I Aupra unor mijloace pentru introducerea copiilor în muzica vocală polifonică*, Conservatorul de Muzică, Cluj-Napoca.
4. CUCOȘ C., 2002, *Pedagogia*, Editura Polirom, Iași.
5. DELION P., 1974, *Antologie de cântece și coruri pe trei voci egale*, Conservatorul de muzică „George Enescu” Iași.
6. DELION P., 1994, *Antologie de coruri pentru școlari: unison, 2-3 voci egale*, Academia de Arte „George Enescu” Iași.
7. DELION P., 1973-1978, *Educația muzicală în școala primară*, cl. I-IV, Inspectoratul școlar al județului Iași, Casa corpului didactic a județului Iași.
8. DELION P., 1976, *Educația muzicală în etapa însușirii alfabetului muzical*, Centrul de multiplicare al Institutului Politehnic Iași.
9. DELION P., 1972-2018, *Educația muzicală în grădinița de copii grupa mica, mijlocie, mare* Inspectoratul școlar al județului Iași. Casa corpului didactic a județului Iași.
10. DELION P., 1993, *Metodica educației muzicale*, Editura Hyperion, București.
11. IONESCU C., 1982, *Educația muzicală*, Editura Muzicală, București.
12. LUBAN P, BRADU B., IAMANDESCU I., 1997, *Dimensiunile psihologice ale muzicii* Editura Romcartexim, București.
13. MUNTEANU G., 1997, *De la didactica muzicală la educația muzicală* Editura Fundației România de Măine, București.
14. MUNTEANU G., 1997, *Îndrumar metodic pentru practica pedagogică*, Editura Fundației România de Măine, București.
15. MUNTEANU G., 1999, *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*, București, Editura Sigma, București.
16. ȘERFEZI I., 1967, *Metodica predării muzicii* Editura Didactică și Pedagogică, București.
17. VASILE V., 2004, *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București.

### **CREATIVE AND PERFORMANCE CONSTRUCT OF FUTURE MUSIC TEACHERS VOCAL AND SPEECH CULTURE ТВОРЧЕСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ КОНСТРУКТ ВОКАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

*Liu Miaoni, PHD student,  
Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** The article involves topics of future music teachers vocal and speech culture formation at the musical and pedagogical departments of Ukrainian universities, which specifics require taking into account special needs of foreign students graduating in a new language environment,

*considering the specifics of vocal training. Studying vocal repertoire of Ukrainian classical music is a universally recognized and effective means of future music teachers technical and speech vocal development. Vocal and speech technology as well as creative and performing construct of vocal and speech culture are worked out on its basis.*

**Key words:** *vocal and speech culture, future music teacher, creative and performance construct.*

Рассматривая вопрос подготовки студентов-иностранцев на музыкально-педагогических факультетах украинских вузов необходимо учитывать специфику их вхождения в новую языковую среду. В процессе обучения студенты-иностранцы изучают вокальный репертуар, в частности, произведения украинской классики, которые в свою очередь являются материалом для отработки вокально-речевых технологий. Вокальная речь, реализующаяся в пении, представляет собой одну из форм коммуникации, в которой объединены языковые и музыкальные средства художественной выразительности – высшего уровня вокальной подготовки будущих учителей музыки в вокальном классе.

Отдельные аспекты вокально-речевой деятельности в области акустики и физиологии, раскрывались в научных исследованиях В. Дмитриева, В. Морозова, и др. Вопросы фонетической природы вокальной речи, описаны в специальной литературе языковедческого характера, находились в поле исследовательского интереса Р. Аванесова, В. Виноградова, Л. Златоустовой, Е. Ильиной, И. Комаровой, А. Реформаторского, В. Садовникова и др. Значительный массив данных, носит слишком специфический оттенок и не получил единой интерпретации в аспекте усовершенствования вокально-речевой культуры. Вокальная речь является составной частью языковой культуры, изучение особенностей ее фонетической структуры способствует более глубокому пониманию закономерностей функционирования языковой системы в целом, что и определяет актуальность избранного направления исследования.

Во всех подлинно-художественных вокальных произведениях музыкальную основу усиливает выразительная речь. Мелодия музыкальной фразы вокального произведения рождается в соединении с интонацией словесной речи, где вокально-речевые интонации: вопросительные, восклицательные, утвердительные и др., получают идентичность декламационную, речитативную и т.д. Образцы речитатива присутствуют в украинской опере, романсе, песне, когда слово становится певческим, в нем появляются новые качества, которые свойственны именно вокальному искусству.

В результате исследования проблемы, после обработки значительного массива научной литературы, мы считаем возможным уточнить наш профессиональный подход в трактовке феномена «вокально-речевая культура», в аспекте «речевая (языковая) идентичность», или «эталонность», как одного из важнейших средств качественного вокального исполнения произведений украинской классики будущими учителями музыки. Предполагаем, в силу специфики педагогической деятельности, дальнейшую передачу вокально-речевого опыта в исполнении произведений украинской классики в педагогической практической работе, в будущем.

Значение вокально-речевой идентичности, трудно переоценить, так как четкость произношения в сочетании с вокалом это своеобразный фундамент для качественного художественного исполнения вокальных произведений. Сформированное целостное восприятие музыкального произведения, выражения чувств в вокальных произведениях и возможность приблизиться к эталонному вокально-стилистическому соответствию, лежит в основе изучения каждого отдельного вокального произведения, в особенности в работе над речевой идентичностью, нормативностью и т.д. При этом фонетическая сторона речи обуславливает качество всех остальных параметров речи, в ней реализуется лексика, фонетика, грамматика.

А. Леонтьев, И. Зимняя указывают на взаимосвязь грамматического, лексического и фонетического планов оформления мысли при формировании речевого навыка [6; 10]. В связи с этим очень важным становится вопрос о фоновых и ведущих уровнях системы языка, которые находятся в определенной иерархической соподчиненности [2].

По мнению ученых, (начальный) осознаваемый уровень управления речевой деятельностью контролирует все аспекты устного высказывания – артикуляцию, выбор лексики, грамматическое оформление, синтаксис, просодику. Первыми автоматизируются и перестают нуждаться в сознательном управлении произносительные навыки, затем навыки лексико-грамматические. По мере накопления автоматизмов речи говорящий переходит на смысловой уровень управления, который и остается ведущим уровнем полноценной речевой деятельности, тогда как лексико-грамматическое оформление мысли и артикуляция становятся фоновыми уровнями речевой деятельности [2].

Вышесказанное подтверждает наши предположения, что первичный этап вхождения иностранных студентов в языковую сферу украинского образовательного пространства далек от качественной речевой (произносительной) и осмысленной рефлексии. Первые произносительные навыки, являются «ключом» к дальнейшему глубокому познанию языковых сфер украинской культуры в целом. Идентичность речевой артикуляции для студентов подготовительных и начальных курсов выходит на первый план в работе и вокальном классе, где происходит кропотливая работа вокального и вокально-речевого направления.

Е. Аристова высказала предположение, чем быстрее и эффективнее у студентов будут сформированы фонетические и лексико-грамматические навыки, тем быстрее они выйдут на смысловой уровень управления речью. Именно поэтому необходимо придавать большое значение формированию в первую очередь произносительных навыков и культуры голоса [1].

В своих исследованиях С. Шатилов [18], выделил показатель уровня сформированности фонетического навыка, каким является *аутентичное* произносительное и ритмико-интонационное оформление высказывания. При этом к произносительным языковым навыкам можно отнести навыки произношения отдельных звуков с опорой на правила их произнесения [18].

В качестве объективных показателей сформированного навыка выступают такие внешние критерии, как: 1) правильность и качество навыков оформления (отсутствие ошибок) и 2) скорость выполнения отдельных операций или их последовательности в процессе использования; помимо объективных показателей сформированности навыков как внешних критериев, по мнению И. Зимней, существуют и внутренние критерии, которые включают: отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия монолога или диалога, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций [7].

Формирование любого речевого (произносительного) навыка, в том числе вокально-речевого, можно считать завершенным, если достигнут оптимальный уровень совершенства речевого действия – операционно-рациональный аспект деятельности, когда будет отсутствовать контроль сознания, направленный на последовательность и правильность выполнения входящих в действие операций [7].

Соблюдение сложившихся языковых норм украинской устной и письменной речи, а также сознательное, целенаправленное использование языковых средств, с учетом цели и обстоятельств их использования, имеет отношение к формулировке задач по формированию у вокалистов вокально-речевой культуры в процессе работы над произведениями украинской вокальной классики.

Вокально-речевая культура в аспекте исследования имеет определенную специфику, ведь речевые качества в вокальном исполнительстве – восприятие и воспроизведение украинских фонем вокального произведения, как отечественными так и иноязычными носителями в начальный период вхождения в систему обучения украинских вузов требует усиленного изучения украинского языка, в том числе и для аудирования предметов цикла специальной подготовки, активизации речевой деятельности, усиления дикционного и мело-декламационного аспектов в процессе обучения будущих учителей музыки.

Поэтому, на начальном этапе постижения вокальных произведений украинской классики происходит активизация мотивации всех студентов, и особенно иностранцев, что в свою очередь, является решающим фактором для активного изучения украинского языка, (в том числе и в вокальном классе при изучении украинского репертуара), без знания которого, невозможно освоить все необходимые дисциплины, процесса подготовки будущих учителей музыка в педагогических университетах Украины.

Процесс постижения орфоэпических норм украинского языка, для отечественных студентов и для студентов-иностранцев (как иностранного) имеет сложную структурную организацию и предусматривает осуществление большого количества перцептивных, мнемических, мыслительных и практических действий. Успешное усвоение информации во многом зависит от правильной организации процесса запоминания. Специально организованное запоминание, направленное на более эффективное усвоение информации, называется заучиванием. В процессе заучивания применяются специальные приемы мнемического характера, направленные на обработку и осмысление изучаемого вокального материала. Мнемические действия, применяемые в процессе заучивания, включают следующие операции: ориентацию в смысловой структуре вокального произведения, расчленение и группировку смысловых элементов, установление связей между структурными единицами музыкального текста, перекодирование вербальной информации в образную, закрепление запоминаемого материала в целом и по частям [9].

В комплекс умений и навыков, которые приближают студентов к обладанию профессиональным уровнем вокального исполнительства мы относим особую выразительность вокального слова – *творческо-исполнительский конструкт*, как средство формирования и воспроизведения качественного вокального слова в произведениях украинской вокальной классики, посвящена данная статья.

*Конструкт* – это умозрительное построение, вводимое гипотетически (*теоретическое*) или создаваемое по поводу наблюдаемых событий или объектов (*эмпирическое*) по правилам логики с жёстко установленными границами и точно выраженное в определённом языке. Конструкты выполняют в познании разные функции (исходных начал, концептуальных схем, условий синтеза и сборки разнородных представлений, и т.д.), они имеют то общее, что являются продуктом деятельности. К конструктам предъявляется ряд требований: возможности логических операций над конструктами как языковыми выражениями; множественности связей между конструктами в рамках некоего целого; устойчивости конструктов (то есть постоянства значений в различных контекстах); экстраполируемости конструктов (то есть возможности их максимально широкого использования помимо породивших их ситуаций); согласованности выражений конструктов с установленными закономерностями; простоты конструктов. В научном познании конструкты – это искусственные образования со служебными функциями.

В лингвистических словарях находим следующее толкование термина «конструкт», базируясь на толковании значения английского слова «construction», как:

«концептуальной модели явления, возникающего как результат работы (некоей) теоретической модели». В психологических словарях [11, 209] акцент толкования данного феномена смещается в сторону личностного конструкта, точнее, учитывая латинское значение, где «constructio» – построение – это создаваемый субъектом классификационно-оценочный эталон.

Посредством подобного оценивания осуществляется понимание объектов при их сходстве между собой и отличии от других».

С точки зрения психологии исследователь А. Залевская выражает свою склонность к приближению вопросов данного исследовательского интереса, а именно, толкованию определяющей роли личностных конструктов в способности человека к чему-либо, например, более глубоко воспринимать, описывать, анализировать и оценивать определенные объекты исследовательского интереса, а именно «углублённо описывать, анализировать и оценивать воспринимаемые объекты в их противоречивом единстве» [5]. В целом, построение конструктов выступает неотъемлемой частью в жизни каждого человека, в разных областях деятельности.

В вокально-речевой деятельности, конструкты способствуют созданию или скорее образуют своеобразный «словарь», включающий все известные конструкции (из предыдущего) вокально-слухового и вокально-исполнительского опыта. Каждое отдельное слово может быть по-разному произнесено, в зависимости от художественной задачи каждого конкретного вокального произведения, опираясь на имеющиеся и постоянно накапливаемые (смысловые) вокально-речевые конструкты. Перечень вариантов огромен, но очевидно одно: необходимо выстроить определенную модель. В данном случае – конкретные вокально-речевые навыки в произнесении речевого конструкта в отдельно взятом вокальном произведении, исходя из того, что уже известно, привычно, понятно и является достаточным для решения определенной текущей задачи – идентичности, эталонности, накопленного слухового опыта, (имеющегося у украинских студентов и недостаточного у иностранных студентов-вокалистов). Если результат далек от эталона, значит возникает необходимость в построении новых конструктов с учётом опыта накопления исполнительского опыта в самопознании, или же при помощи обращения за помощью к дополнительным источникам, например, приобретая слуховой опыт, путем многократного повторения, вокально-речевого тренажа. Особого внимания заслуживают вокально-речевые конструкты, которые необходимо почерпнуть из какой-либо иной (определённой) культуры; огромная роль принадлежит вокально-исполнительским аналогиям, эталонам звучания и произношения (итальянской, немецкой, французской и др.).

В познавательном процессе конструкты выполняют различные функции (концептуальных схем, условий синтеза и сочетание познавательных представлений о предмете и т.д.), они имеют нечто общее, что является продуктом деятельности – проектирование, конструирование, сборка, синтез и др. К конструктам, как правило, обращаются в исследованиях, выдерживая определенные требования: возможности логических операций над конструктами как языковыми выражениями; множественности связей между конструктами в рамках (определенного) целого; устойчивости конструктов (то есть постоянства значений в различных контекстах) экстраполирующей роли конструктов (то есть возможности их максимально широкого использования); согласованности выраженных конструктов с установленными закономерностями их применения; простоты конструктов (что отражается в пределах заданных параметров (теорий, в которые они входят).

В рамках нашего исследования, творческо-исполнительный конструкт применяется для активизации процесса восприятия и совершенствования процесса

воспроизведения украинских фонем в вокальных произведениях студентами-иностранцами, что, в свою очередь, предполагает активизацию работы дикционного характера, особенно при изучении вокальных произведений украинской классики.

Анализ исследований, близкий к специфике нашей проблематики находим в публикациях и научно-методических трудах известных авторов: В. Антонюк, Л. Гребенюк, Е. Нестеренко, А. Мурзина, И. Левидова, А. Пазовского, Л. Яросевич и др.

**Цель статьи.** Осветить проблему внедрения творческо-исполнительного конструкта вокально-речевой культуры будущих учителей музыки, основываясь на опыте известных педагогов-вокалистов, а также на собственном опыте, связанном с практической деятельностью в классе постановки голоса в работе со студентами-иностранцами.

**Изложение основного материала.** Наивысшим результатом для исполнителя-вокалиста является признание слушателями «продукта» (проекта) творчества, признание творчески-личностного уровня развития исполнителя, например, признание исполнительского уровня, приближающегося к уровню профессионализма – качественного вокально-технического исполнения, актерского мастерства, безупречного произношения литературного текста исполняемого вокального произведения.

Большинство начинающих певцов увлекаются исключительно вокализацией, которой, по неопытности, большинство студентов подчиняют весь учебный вокально-исполнительский процесс. Стабильными проявлениями начинающих певцов, является пренебрежение, так называемым, «вокальным словом». По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, данная проблема лежит в плоскости сохранения внимания педагогов-вокалистов к орфоэпии и дикции, составляющих процесса вокального обучения студентов.

Так, по мнению исследователя П. Турянского, дикция и орфоэпия неотрывны от чисто вокальных проблем, ведь они должны находиться под постоянным вниманием педагога в работе художественного характера, это и чистота интонации, и достаточно широкий диапазон, фразировка, вокальное дыхание и тому подобное. Кроме основных составляющих технологии постановки голоса необходимо искать оптимальные возможности продуцирования эталонного исполнительства в аспекте выразительности слова, в частности в наиболее точном аспекте и в сочетании с музыкальной артикуляцией, в каждой вокальной фразе есть свое, особое смысловое слово, конечно кульминация, а вокалисту надо знать как это кульминация ... делается, понимать, для чего ... Исследователь считает, что слово нужно любить не менее свой собственный голос и так же упорно работать над ним [15].

Качественное слово в вокале – это признак достижения на определенных этапах роста вокально-исполнительского мастерства. К основным качествам вокально-исполнительской совершенства, как правило, относят владение комплексом вокально-технических средств, раскрытие богатой палитры тембровых красок голоса вокалиста и умение их использования в процессе творческого исполнения, общая культура исполнителя, в том числе и речевая. Обучение вокалиста – длительный процесс, многолетняя работа, которая предполагает обязательное вокально-педагогическое (тьюторское) сопровождение. В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ, где тьютор – это наставник. А тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образов-

ательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. Ведь каждый студент-вокалист – уникальная личность, требующая индивидуального плана творческого и личностного развития и особых подходов вокальных педагогов-наставников, нахождение особых заданий для самостоятельной работы студентов в аспекте вокального саморазвития и самосовершенствования студентов.

На каждом этапе вокального развития, согласно индивидуального плана, перед каждым студентом устанавливаются соответствующие задачи, корректируются поэтапные требования по их выполнению. В частности, подбор вокального репертуара соответствует индивидуальным особенностям студента-вокалиста и должен соответствовать установленным нормам, по стандартам по подготовке будущих учителей музыки в направлении вокально-исполнительского развития. В учебных программах украинских вузов педагогического направления, вокальные программы содержат значительный массив репертуарных примеров, относящихся к творчеству украинских композиторов и выступают культурным достоянием украинской вокальной классики, как правило, нормативного материала для развития и саморазвития вокалиста на всех этапах его вокально-профессионального становления.

Для большинства украинских и иностранных студентов вокальное развитие выступает приоритетным направлением личностного и профессионального развития – любимым занятием. Поэтому, крайне важным для педагогов-вокалистов использовать эти предпочтения для формирования как профессиональной культуры так и составляющих этого весомого, сложно-структурированного феномена, однако вполне очевидно вокально-речевая культура будущего учителя музыки выступает составляющей, вокально-исполнительской и профессиональной культуры. Мы убеждены, что качественное слово в пении, выступает важным компонентом в вокальной подготовке будущих учителей музыки. Дикция, артикуляция, речевая культура, стилистическое соответствие в вокально-фонационном и вокально-дикционном аспектах, в первую очередь, вокально-слуховая аналитика и декламационный тренаж, которая заключается в адекватном произношении литературного текста вокального произведения – педагогическая проблема, решение которой находится в компетенции каждого современного педагога-вокалиста.

Преимущественное большинство студентов-вокалистов вполне осознает определенное несоответствие желаемого и действительного в процессе работы над поэтическими текстами произведений украинской вокальной классики. На занятиях постановки голоса, студенты усваивают необходимые (конкретные) вокально-технические навыки, и по мере возможностей овладевают вокально-речевыми навыками, формирование речевой культуры в вокальном исполнительстве требует особого, осторожного и кропотливого педагогического подхода.

Качество усвоения и использования речевого ресурса побуждает педагогов-вокалистов к работе над каждым словом, их сочетанием, что способствует качественному формированию вокальных фраз – важном звене вокального развития студентов, например, в процессе создания творческого проекта – исполнения вокального произведения украинской классики. Улучшение качества вокального исполнительства в определенной степени зависит от уровня вокально-речевой культуры каждого студента-вокалиста, будущего учителя музыки. Индивидуальная форма работы позволяет учитывать специфические особенности развития каждого студента-вокалиста, в том числе и в плане речевого обогащения, стимулирования к самостоятельной работе по саморазвитию и самосовершенствованию, в том числе и дикционному обогащению.



Проблема вокально-речевого обогащения проявляется в следующих основных аспектах: нормативность, адекватность, эстетичность, эталонность. Нормативность речи – это соблюдение правил устной и письменной речи, правильное ударение, интонирование, словоупотребления, строение предложений, диалога, текста и т. Адекватность речи – это точность выражения мыслей, чувств, волеизъявлений средствами языка, ясность, понятность выражения. Эстетичность – это реализация вкусов путем использования эстетических возможностей языка. Оптимально подобранные темп и звучность речи, во избежание накопления согласных или гласных, разнообразие синтаксических конструкций, уместность и др. Где эталонность – высшая степень приближения к орфоэпическим нормам украинского литературного (современного) языка – все эти и другие резервы языка делают речь эстетически привлекательной и чрезвычайно ценной с точки зрения дальнейшего вокального развития будущего учителя музыки.

Общепринято, что основой речевой культуры является грамотность, соблюдение общепринятых литературных норм в использовании лексических, фонетических, морфологических, синтаксических и стилистических средств [8]. Одним из важных направлений речевой подготовки в формировании профессиональной культуры специалиста является совершенствование владения «языком профессии», то есть получение навыков вокально-речевого, стилистически соответствующего вокального исполнительства студентов-иностранцев – будущих учителей музыки.

Целесообразно подчеркнуть существование трех аспектов указанной проблемы формирования вокально-речевой культуры будущих учителей музыки: как культуры творческого роста вокалиста-исполнителя и неотъемлемой составляющей в создании индивидуального профессионального имиджа специалиста – будущего учителя музыки; повышение уровня профессионализма за счет соответствия языковых фонематических конструктов украинского вокально-речевого стандарта (литературное произношение) в вокальном исполнении; оперирование вокально-речевыми конструктами, в вокально-исполнительской деятельности, учителя музыки овладевшего технологией. В нашем исследовании акцентируется внимание на овладении вокально-речевыми конструктами для совершенствования вокально-исполнительской культуры. Для определения составляющих творческо-исполнительского конструкта необходимо уточнение, с какими конкретно сложностями вокально-речевого характера приходится сталкиваться студентам-иностранцам. Нами было выявлено, что преимущественное большинство студентов ясно осознает: каждый современный образованный человек должен соблюдать культуру языка, а также заботиться о стилевом соответствии, произносительной аутентичности текста на которой исполняется вокальное произведение (особенно это касается будущих учителей музыки, которые не должны допускать речевых ошибок в своей сфере деятельности, в вокальном исполнительстве); стремится сохранить правильное произношение, свободное оперирование вокальным словом, перенос приобретенного словообразовательного опыта в последующей работе над вокальными произведениями (иностранцами) в текстовой (литературной) нагрузке; заботится о фонетической выразительности, интонационном разнообразии, четкой дикции, и выдерживать соответствующий темп вокально-речевого потока в процессе исполнения произведения, осмысленно чередовать логические ударения и психологические паузы, в соответствии с содержанием произведения и интонацией – необходимыми элементами вокально-речевой культуры будущего учителя музыки.

Внедряя творческо-исполнительский конструкт в процесс формирования вокально-речевой культуры будущих учителей музыки, мы предполагаем в результа-

те достичь высокого уровня вокально-речевой идентичности в точности произносимых конструктов, в соответствии с принятыми орфоэпическими, орфографическими, грамматическими, лексическими нормами. Где, ориентиром, образцом, эталоном будут служить нормы, правила произношения, ударения, членораздельное, ясное и стилие-соответствующее словоупотребление, соблюдение орфографически-логических правил в вокальной речи, которые необходимо перенести в вокально-исполнительскую практику и др. Благодаря чему будет реализована информационно-информативная функция вокальной речи, благодаря которой осуществляется целенаправленное воздействие на сознание исполнителей и слушателей продуцируемого вокального творчества; знакомство с языковым богатством украинской литературы, активизация мышления; постоянное совершенствование и обогащение речи студентов.

Приобретение особенной вокально-речевой выразительности происходит благодаря расширению и усовершенствованию речевой техники обеспечивается особой оригинальностью и неповторимостью характерной для каждого вокалиста-исполнителя, стабильно выработанной, «исполнительской вокально-речевой манерой», для усиления психоэмоционального воздействия на слушателей. Речевые конструкты – это адекватное и стилиевое соответствие вокальной речи студентов, которые способствуют выработке ясности и четкости произнесения литературного текста вокального произведения, осознанности в действиях, благодаря пониманию смысла исполняемых произведений.

Четкость соблюдения вокально-речевых конструктов исполняемого вокального произведения обеспечивает адекватное, стилиевое соответствие вокальной речи исполнителя, благодаря чему исполнение становится творческим событием. Ясность ВРК это четкость дикции, логические и фонетические приемы поддержания вокально-речевой нюансировки, при соблюдении приемов постепенности, последовательности на начальных этапах овладения ВРК украинского поэтического текста вокального произведения, несогласие с искажением слов и словосочетаний, доведение произнесения до совершенства, на основе осмысления контекста произносимых групп слов и осмысления всего литературного текста вокального произведения. Обеспечивается она системой установок, языковой грамотностью, отработкой техники произношения благодаря многократным повторам и осмыслению литературного текста и др. Рациональность ВРК – выбор главных (ключевых) выразительных средств (это специфические, сугубо исполнительские приемы музыкальной выразительности), характерных для определенного вокального произведения, вокально-выразительных средств для выражения главной мысли, акцентуации кульминации и т.д.

Признак рациональности ВРК формирует умение выявлять существенные признаки кульминации в вокальном произведении для достижения выразительного исполнения через речевую акцентуацию вокальных фонем в выбранных местах вокальных произведений, требующих повышенного внимания вокалиста, для устранения особенно сложных и требующих определенных усилий дикционного характера. Для этого необходимо педагогическое внимание к оценке произнесения, на первых этапах мелодекламационной работы и лишь затем соединения вокализации и литературного текста вокального произведения. Целесообразность внедрения ВРК – соответствие вокального речи студента, художественному замыслу композитора, выполнению всех необходимых норм и правил вокально-речевого наполнения вокального произведения, для создания неповторимого и уникального художественного исполнения близкого к эталонному звучанию или признанному эталонным вокальному исполнению.

Выделив составляющие творческо-исполнительного конструкта вокально-речевой культуры будущих учителей музыки, который связан с практической деятельностью

в классе постановки голоса, мы предполагаем направить педагогическое внимания на совершенствование именно этих ключевых позиций в работе со студентами-носителями языка и студентами-иностранцами, для которых украинский язык является иностранным.

Итак, формирование вокально-речевой культуры – это формирование общей профессиональной культуры будущего учителя музыки, в классе постановки голоса. Ведь каждый учитель – это образец и носитель культурных ценностей, в том числе, культурных ценностей страны в которой студенты получают высшее образование, своеобразная дань культурной среде и возможность приобщиться к сокровищам иных культур, изучать их, стать билингвами, а также популяризаторами собственных культурных традиций в иностранных и инвариантных культурных средах. Эти и другие вопросы будут рассмотрены нами в следующих публикациях, так как изучаемая нами тематика вмещает еще много нераскрытых проблем вокальной педагогики.

#### **Библиография:**

1. АРИСТОВА Е., 2005, *Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза: на основе английских песенных материалов*: дис. ... канд. филол. наук / Аристова Елена Алексеевна, Пермь.
2. БЕРНШТЕЙН С., 1991, *Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев*. Общая методика обучения иностранному языку: хрестоматия / под ред. А.А. Леонтьева, М., С. 271–275.
3. БУТЕНКО Н., 2006, *Коммуникативные процессы в обучении*: Учебник / Н. Ю. Бутенко. – Изд. 2-е, без змин, М.: Финансы.
4. ГАЛЬПЕРИН П., 1969, *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий* // Исследование мышления в советской психологии, М..
5. ЗАЛЕВСКАЯ А., 2007, *Введение в психолингвистику*. 2-е изд., доп., М.: РГГУ.
6. ЗИМНЯЯ И., 1985, *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*, М.: Просвещение.
7. ЗИМНЯЯ И., 1991, *Психологические основы обучения иностранным языкам*, М.
8. КУБРАК О., 2005, *Этика делового и повседневного общения: Научное пособие по этикету для студентов* / В. Кубрак. - 3-е изд., Стер. – Сумы: ИТД «Университетская книга».
9. *Культура профессионального вещания*: Учебное пособие / Под ред. Н. Д. Бабич. – Черновцы: Книги, 2006.
10. ЛЕОНТЬЕВ А., 1969, *Язык, речь, речевая деятельность*, М.: Просвещение.
11. *Новейший психологический словарь*. 2-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 808 с.
12. ПАССОВ Е., 1989, *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, М.: Рус. яз..
13. СЕРОВА Т., 1989, *Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*: автореф. дис. д-ра пед. наук, Л..
14. СЕРОВА Т., 2001, *Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности* / Перм. гос. техн. ун-т., Пермь.
15. ТУРЯНСКИЙ П., 2012, *Слово – основа выразительности в вокальном исполнении* // Сб. научных трудов // Молодежь и рынок №1 (84), 2012, с. 103 -105.
16. ХМЕЛЬ Ф., 2004, *Деловое общение: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений* / Ф. И. Хмель, М: «Академиздат».
17. ШАДРИКОВ В., 1996, *Психология деятельности и способностей человека*, М., 1996.
18. ЩЕРБА Л., 1974, *Языковая система и речевая деятельность*, Л.: Наука.

### 3. ARTS /ARTE

#### THE HUMAN BODY, THE EXPRESSION INSTRUMENT OF CHANT. PIANO VOCALITY CORPUL UMAN, INSTRUMENT AL EXPRESIEI CÂNTULUI. VOCALITATEA PIANULUI

*Alina Pavalache, Coach Vocal, Professor of Piano  
at Conservatory Sergey Rahmaninov from Paris,  
The Marietta Alboni Music Conservatory from Paris,  
Artistic Director of the George Enesco International Canto Contest, Paris*

*„Corpul nostru este în același timp instrumentul și cutia de rezonanță la care trebuie să învățăm să cântăm...Mușchii sunt corzile pe care trebuie să învățăm să le acordăm”  
(Lili Lehman)*

*„Ca pianist trebuie să ne aducem aminte că trebuie să cântăm cu instrumentul, notele trebuie să se miște ca un val... Când studiez o lucrare în primul rând mi-o cânt mie de mai multe ori până ce reușesc să fac să cânte pianul...” (Claudio Arrau)*

Doresc să pornesc de la afirmațiile a doi dintre cei mai mari artiști ai secolului 20 pentru a expune câteva idei ce izvorăsc din experiența personală de peste 35 de ani în ambele domenii (arta pianistică - solist și acompaniator - și arta vocală).

Subiectul transversal al prezentului articol, Arta Cântului și Arta Pianistică, dar și strânsa colaborare, coeziune, chiar simbioza între cele două arte prin măiestria pianistului acompaniator, dar și antrenor (coach) al vocii umane, am decis să-l abordez în primul rând pentru a analiza această experiență și, în al doilea rând, din dorința de a o transmite și împărtăși.

Practicând arta pianistică de la vârsta de 6 ani și arta vocală de la vârsta de 13 ani - nu la același nivel de performanță scenică, dar cu aceeași curiozitate de cercetare în domeniul tehnic și al esteticii expresiei muzicale, în decursul timpului, am făcut numeroase legături între cele două instrumente, legături ce pot îmbogăți și modul de a învăța, de însușire a tehnicii, dar și modul de a dezvolta imaginația muzicală și interpretativă.

Pentru pianistul debutant sau experimentat, misiunea cea mai importantă și dificilă în același timp, este de a face „sa cânte” pianul, instrument de percuție prin construcția sa, iar pentru cântărețul debutant sau experimentat, misiunea este de a-și transforma propriul corp în instrument al emisiei vocale cântate.

Aș cita la acest subiect:

- pe soprana Lili Lehman:

*„Sunetul cântat trebuie căutat în rezonanța corpului, cutia toracică, cutia craniană...”*

- pe baritonul Louis-Jacques Rondeleux:

*„Vocea noastră este ca un instrument de muzică...”*

- pe pianistul Claudio Arrau:

*„Niciodată două sunete la pian nu trebuie cântate cu aceeași intensitate, este singurul mijloc de a imita vocea umană...”*

Profesorul lui Claudio Arrau, Martin Krause, când elevii săi nu reușeau să realizeze la pian o fraza *cantabile*, îi punea să cânte cu vocea fraza respectivă și după aceea să reproducă la pian ceea ce cântaseră... (Conversații cu Claudio Arrau- Joseph Horowitz)

Dacă în domeniul pianistic ideile tehnice și de interpretare exprimate în lucrări pedagogice (Marguerite Long, Heinrich Neuhaus, Alfred Cortot) sau relatate în biografiile marilor interpreți (Sviatoslav Richter, Claudio Arrau, Dinu Lipatti) sunt majoritar convergente, în domeniul cântului, al artei vocale, sunt curente și idei mult mai divergente, care uneori chiar se contrazic și controversază unele pe altele.

Câteva paralele în domeniul tehnic și interpretativ în cele două domenii, plecând de la fraza baritonului Louis Jacques Rondeleux: „Prin studiul vocii...mușchii aparatului vocal, la fel ca degetele pianistului, vor ști din ce în ce mai bine ce trebuie să facă pentru a obține o mai mare diversitate de sunete” și, de asemenea, de la indicația pianistului Claudio Arrau: „Longevitatea tehnicii pianistice este legată de importanța pe care o acordăm relaxării...și este la fel pentru cântăreți...când sunt relaxați, nu fac decât să lase sunetul să iasă cu suplețe”.

**Pianistul** debutant se găsește în fața unui instrument pe care de multe ori l-a ascultat în concert sau înregistrări, fără a-l cunoaște cunoaște în construcția sa sau modul de a-l utiliza pentru a face muzica (cât de simplă ar fi ea). De aceea, este necesar să se familiarizeze cu instrumentul, modul său de funcționare și să învețe elementele corpului (degete, încheietura mâinii, braț, umeri) care îl vor ajuta să facă instrumentul să cânte, nu doar să emită sunete. La simpla atingere a clapelor, contrar a multe alte instrumente, pianul produce sunete. Misiunea pedagogului este să îndrume elevul, cu ajutorul mijloacelor tehnice, dar și prin dezvoltarea auzului, să transforme acest instrument de percuzie într-un instrument expresiv. În timpul execuției lucrării muzicale, accentuarea, apăsarea intempestivă pe clape sau pe anumite părți ale frazei muzicale (simplă sau complexă) este misiunea cea mai delicată în special în primii ani de ucenicie pianistică.

Am remarcat, de-a lungul experienței, că a da cheia respirației (la copii sau adulți) după însușirea elementelor tehnice favorizează dezvoltarea mult mai rapidă a părții expresive, conducerea frazei muzicale și chiar rezolvarea unor dificultăți tehnice.

**Cântărețul** debutant trebuie să utilizeze propriul sau corp pe care, în primul rând, trebuie să învețe să-l cunoască, cel puțin elementele anatomice care constituie aparatul fonator și sistemul respirator, ca instrument pentru propagarea vocii cântate.

La fel ca pianul care emite sunete la simpla atingere, vocea vorbită este preambulul vocii cântate.

De foarte multe ori elevii mi-au spus: nu cred că pot cânta, nu am voce, sau cânt fals...

Aș putea spune că, în aceeași măsură cum un debutant la pian va reuși să cânte după aproximativ un an o lucrare muzicală pe măsura capacității de studiu și învățare, la fel un cântăreț debutant (mă refer mai mult la cei care nu au o voce nativă, cum o numim în domeniu) după învățarea bazelor tehnice de emisie și propulsare a vocii cântate, va reuși să cânte o lucrare muzicală pe măsura capacităților și noțiunilor învățate după un an de studiu.

Nu există voce vorbită care să nu poată cânta dacă este îndrumată corect.

Aș dori aici să specific faptul că la cântăreți există două cazuri:

- voci naturale, de o mare amploare care pot cânta câteodată lucrări grele, chiar începători fiind (ceea ce la un pianist nu se poate întâmpla...) și care fără o îndrumare atentă și o cunoaștere a elementelor tehnice ale corpului, (care este instrumentul de propagare și amplificare a vocii) pot cânta fără expresivitate și pot ajunge chiar la pierderea vocii.
- și voci mai firave, câteodată puțin rezonante, dar care, prin construirea unei tehnici corporale solide, pot ajunge la mari performanțe vocale, tehnice și expresive.

Vocea umană cântată poate fi exprimată singură (cântărețul poate cânta a capella), pianul este instrumentul solist de predilecție și unul dintre puținele care nu are nevoie de acompaniament (exceptând orga, harpa și chiar chitara) pentru a susține un recital.

Tandemul voce-pian este unul dintre cele indisolubile, deoarece cântărețul, indiferent de nivel, are nevoie de pian pentru a învăța lucrările și chiar pentru a practica exercițiile de tehnică. În plus, pentru tot repertoriul preclasic, clasic și modern „cuplul” voce-pian, sau pian-voce este indisolubil.

Pianistul acompaniator, în plus de calitățile tehnice de pianist, trebuie să dezvolte calitatea de a asculta cântărețul, de a-l îndruma în însușirea partiturii și, dacă este posibil, să cunoască elementele tehnice de bază ale cântului pentru a-l putea corecta în emisia vocală, în funcție de limba în care cântărețul cântă, ceea ce va fi în slujba expresiei și a muzicalității.

Mergând mai departe, ca pianist, a fi coach vocal sau antrenor al vocii, presupune o însușire a tehnicii vocale vorbite și cântate, precum și a putea cânta personal măcar exerciții, lieduri sau arii fără o mare virtuozitate vocală.

În domeniul interpretării în ansamblu (muzica de camera-lied) duetul cântăreț-pianist necesită o osmoza perfectă a celor doi interpreți.

Revin la elementul principal ce leagă cele două discipline atât de complice: RESPIRAȚIA.

„Toate frazele muzicale ... au ceva în comun cu actul de a respira!” Claudio Arrau

„Respirația, prin puterea voinței ...devine Voce” Lili Lehman

Dacă în cazul cântărețului este practic imposibil de a realiza o frază muzicală fără a exersa respirația, pianistul, prin forța exercițiului la instrument (care poate fi de mult mai lungă durată decât la un cântăreț-corzile vocale obosesc), poate interpreta o frază muzicală, dar dacă nu învață să respire și să aplice respirația la fel ca un cântăreț, fraza nu va fi la fel de expresivă și suplă.

Pentru cântăreț, flexibilitatea respirației cu tot ce include ca elemente anatomice, conduce la bogăția coloristică și profunzimea vocii, în timp ce pentru pianist, flexibilitatea respirației, care implică un du-te-vino al coastelor flotante, poate și trebuie să fie asociată cu mișcarea liberă a brațelor și suplețea umerilor, elemente vor conduce fraza muzicală:

„Niciodată acțiunea degetelor nu trebuie să fie disociată de cea a brațului” – Claudio Arrau „Trebuie să fim conștienți ca trebuie să cântăm, notele trebuie să se miște în valuri”

Și, aș adăuga, „valorile” sunt realizabile, prin dubla acțiune a brațelor și a respirației.

În final, doresc să fac o scurtă comparație între elementele tehnice ale celor două instrumente:

- Cupola mâinii – element al menținerii instrumentului în mână (o mână plată cu degetele alungite nu poate realiza mare lucru pe instrument)
- Vălul palatin – element al rezonanței vocii (un val palatin coborât-plat, lasă puține șanse cântărețului de a avea o voce cu armonice și chiar de a cânta cu o intonație curată)
- Articulația degetelor – 10 – realizează prin rapiditatea mișcării lor – apăsare și ridicare, totalitatea acțiunii de emiterie a sunetelor pianistice
- Articulația limbii –10 mușchi – este esențială pentru a exprima textul, dar și pentru a vibra sunetul.
- Independența mușchilor limbii pentru un cântăreț este la fel de importantă ca independența degetelor pentru un pianist.

Fiecare dintre interpreți, cântăreț și pianist, debutant, afirmat sau consacrat, o dată elementele tehnice achiziționate cât mai mult pe reflex muscular și cerebral, trebuie să conducă, prin studiu și muncă, prin înțelegerea și transmiterea mesajului muzical, la realizarea actului artistic și emoțional.

Ascultând înregistrările unor duouri celebre: Sviatoslav Richter- Nina Dorliac, Gérard Souzay-Dalton Baldwin, Dietrich Fischer Dieskau- Gerald Moore, putem să constatăm cu adevărat că pianistul reușește să cânte, iar cântărețul este un instrument.

Aș putea spune că este poate cel mai frumos ansamblu de muzica de cameră prin acest flux continuu VOCE-INSTRUMENT.

## **THEATRICALITY OF PROSE FOR CHILDREN: METHODOLOGICAL ASPECTS TEATRALITATEA PROZEI PENTRU COPII: ASPECTE METODOLOGICE**

**Ana Ghilaș, PHD, Associate Professor, Scientific Researcher Coordinator,  
Institute of Cultural Patrimony, Academy of Sciences of Moldova, Republic of Moldova**

**Abstract.** The article discusses the issue of the interference of arts in the literary discourse, at the level of literary-theatrical relation. The object of study is the theatricality of the prose for and about children of Ion Druță, whose artistic imagination is characterized by a harmonious combi-

*nation between narration and representation through staging and psychology. It highlights the specificity of the author's artistic vision and the ways of aesthetic-literary achievement of the theatricality of the text, as well as the methodological perspectives of receiving the text from the point of view of the interference of the arts.*

**Key words:** *interference of arts, literality - theatricality, prose for children, the theatrical potential of the epic text.*

Interferența artelor în cercetarea actuală este o realitate științifică, argumentată și promovată de reprezentanții diferitor domenii: filologie, arte plastice, teatrologie, psihologie, pedagogie, etnologie etc. Fenomenul interacțiunii și sintezei artelor se manifestă astăzi tot mai evident, fapt ce impune o abordare a specificului culturii, în general, iar istoria gândirii artistice și filosofice demonstrează că modurile de interacțiune inter-, intra- și transdisciplinare sunt actuale din perspectiva relației istoriei artei și a literaturii, a iconologiei și semioticii vizuale ori a psihologiei creației și a pedagogiei. În toate aceste perspective de interpretare, esențial rămâne modul în care imaginea artistică semnifică și, evident, răspunde orizontului de așteptare al receptorului, fie el matur sau copil. Totodată, faptul implică în mod evident și re-lectura, noi perspective de abordare – științifică și didactică – a unui discurs artistic. Din acest unghi de vedere, vom avea în obiectiv proza pentru și despre copii a lui Ion Druță, lecturată din punct de vedere din punct de vedere al relației literaritate – teatralitate.

Primul termen, literaritatea, înțeles, mai întâi, ca transformarea cuvântului în opera poetică și sistemul de procedee ce efectuează această transformare, accentuează rolul limbajului figurat (conotativ) în text. Pe parcursul evoluției științei și interpretării textului artistic însă, s-a luat în considerare și rolul ficțiunii și al formei poetice în definirea acestei noțiuni, literaritatea fiind înțeleasă ca „ordine întemeiată pe ambiguitatea semnelor, pe spațiul îngust, dar vertiginos, care se deschide între două cuvinte cu același sens, între două sensuri ale aceluiași cuvânt: între două limbaje ale aceluiași limbaj”, după poeticianul structuralist Gerard Genette [2, p. 88]. Semiotica literară pune accent pe dimensiunea pragmatică, cercetătorii interpretând literaritatea ca un concept ce desemnează capacitatea unui text de a fi literar *în anumite condiții*, avându-se în vedere relația autor – text – context – receptor, în special contextul enunțării și contextul interpretării textului. Astfel că literaritatea, în accepția semioticienilor, este contextuală, iar literatura este, mai întâi, formă de comunicare lingvistică, nu doar artă a cuvântului [Cf. 5, p. 117-132]. La etapa actuală, literaritatea nu mai este confundată cu limbajul figurat, ci se modifică principiile, convențiile ce stau la baza definirii ei. În acest sens, formele comunicării artistice și ale poezității, precum literaritatea, teatralitatea, dramaticitatea ș.a., se întâlnesc, „colaborează” în structura discursului dramaturgic, teatral, narativ, liric, comportând funcționalități variate [3, p. 29].

Teatralitatea, în accepție generală, are ca sens prim orice situație când cineva se expune privirii altora, iar cercetările în domeniu reflectă diverse aspecte ale relației actor – spectator – privire – joc. Mod de valorizare și de apreciere a realității sociale și culturale, viziunea lumii ca teatru ori spectacolul lumii includ conceptul și ideea de ludic, de reprezentație, de teatralizare. Ludicul presupune o acțiune liberă, dezinteresată sau interesată, incluzând în acest proces subiectul și obiectul jocului, aspect ce relevă, de fapt, esența multor fenomene ale vieții. Astfel, noțiunea de teatralizare presupune o acțiune regizată (de societate, de artist etc.) și, respectiv, prezența actorului (cel care joacă) și a spectatorului (cel pentru care se joacă). La confluența acestor două concepte – jocul și teatralizarea – se află teatralitatea.

Unul dintre primii teoreticieni ai teatralității este considerat N. Evreinov care pornește de la ideea că omul are un instinct teatral, definit ca „doriința de a fi (...) altul” și care se cere a fi educat, rafinat, „civilizat”. Acest instinct se manifestă cu precădere în estetică, în special în literatura artistică, sub forma măștilor adoptate de autor (personajele), a dramatismului situațiilor inventate de către acesta ori a stilului, a figurilor retorice folosite pentru impresionarea publicului [7].

În viziunea cercetătoarei A. Ubersfeld, teatralitatea se manifestă atunci când „putem repera în schimburi vorbite prezența de jocuri de rol”, nucleul de teatralitate fiind în fapt „matrice textuale de reprezentativitate într-un text” [6, p. 89]. Există diferite forme ale teatralității în textul dramaturgic: dialogul (cu anumite forme: stichomitia, polilogul, falsul dialog ș.a.), monologul (solilocviul, apartéul, tirada), didascaliile și deixisurile), corul, gestualitatea, tăcerea, mimica ș.a., complinite în discursul teatral de jocul actorului, de limbajul său corporal [4].

La etapa actuală, teatralitatea mai este definită ca poetică, ca o categorie estetică, în special în lucrările filologilor și teatrologilor, fiind studiate formele, structura și funcțiile ei în textele epice, lirice și în cele dramatice. Faptul ne convinge de existența textelor în care relatarea (nararea evenimentelor) și reprezentarea (dialogul, punerea în scenă a evenimentelor prin intermediul personajelor) ca două modalități narative ale discursului interferează în mod original, în funcție de propriul sistem de reprezentare al individualității creatoare (reprezentare vizuală, auditivă sau kinestezică), de viziunea sa artistică și ontologică.

Teatralitatea operei literare se referă la modul de structurare artistică a textului de către autor, la relația viziune – privire și la modul de construire a personajului, dar și la relația psihologic – poeticitate. Este, de fapt, prezența predicției, a regulilor ce modelează, încă din text, o reprezentație spectaculară.

În discursul epic drușian se poate observa cum teatralitatea cotidiană capătă valori artistice, estetice printr-o îmbinare armonioasă între cele două modalități narative ale discursului: relatarea (nararea evenimentelor) și reprezentarea (dialogul, punerea în scenă a evenimentelor prin intermediul personajelor) prilejuind astfel o lectură intermedială. Vom argumenta prin câteva texte ale autorului, din literatura destinată copiilor, dar și din nuvele sau romane în care copilul are un rol principal în anumite scene ori capitole, este protagonist, actant. În așa fel, intenționăm să demonstrăm cum se manifestă potențialitatea teatrală a textului drușian și, respectiv, perspectivele de receptare intergenerice ale imaginarului artistic.

Ceea ce trebuie menționat în primul rând, e specificul viziunii artistice a autorului Ion Druță, exprimată în discursul său prin împletirea epicului, liricului, dramaticului cu psihologicul sau cu elementul publicistic. Pe de altă parte, specificul literaturii pentru copii ori descrierea copilului cu lumea lui, cu felul său de a fi în nuvele sau romane implică o anumită relație narator – personaj – receptor, susținute, bineînțeles, de o bună cunoaștere a particularităților psiho-pedagogice ale vârstei copilului de către autor. În textul drușian, naratorul, de multe ori, se află „în spatele” personajului-copil, el coboară la nivelul de înțelegere și de reprezentare al vârstei acestuia, dându-i libertatea de acțiune și, respectiv, de exprimare prin mijlocirea diferitor tipuri de descriere, prin narațiune – uneori în stil popular sau în stil indirect liber, prezentându-i mișcările sufletului, intențiile, dorințele etc. prin detaliu artistic, psihologism, tăcere, dialog, monolog (vorbire gândită sau gândire vorbită). Totodată, la alt nivel al viziunii teatrale, I. Druță creează scene, mizanscene, prezintă lumea ca scenă de pe care se exprimă copilul în fața celorlalți, unde trăiește și află rostul existenței umane.

Un indice al teatralității este și personajul colectiv corul, care în teatrul antic avea funcție de caracterizare a protagonistului, de exprimare a vocii poporului, a opiniei spectatorilor, de comentare a celor întâmplate pe scenă ori se manifestă ca personaj aparte în acțiunea dramatică, iar la nivel de structurare a textului dramaturgic, contribuie la relaționarea/„îmbinarea” epicului cu liricului și dramaticul. Multe dintre aceste funcții artistice sunt atestate în dramaturgia („Casa mare”, „Horia”, „Hramul Înălțării”<sup>1</sup>) și în proza lui I. Druță (cu variantele gura satului ori satul ca personaj colectiv – „Povara bunătații noastre”, „Toiagul Păstoriei” ș.a.). În literatura pentru copii, în nuvela „Glasurile”, corul exprimă atitudinea populară față de trecerea timpului, de existența omului, în consonanță cu natura în diferite perioade ale anului. Pe de altă parte, corul are aici funcție de creare a atmosferei din acțiune: de cunoaștere a esenței acestui tip de comunicare muzicală, de către copii și,



totodată, de cunoaștere a esenței estetice și formative a creației populare (chiar dacă acest cântec, „A ruginit frunza din vii”, are autor, el este considerat de mulți creație populară orală, așa cum e atestat și în imaginarul artistic druțian).

Predarea/învățarea textului respectiv impune îmbinarea artelor, adică interdisciplinari-tatea în structurarea demersului didactic. Or, naratorul „explică” din perspectiva copilului ce presupun vocile muzicale, cum trăiește stările transfigurate în cântec profesorul-dirijor și cum trăiesc emoțiile copii: „Porneau cântecul micuții din vocea întâi. Porneau încet, le-gănat, ca și cum cântecul cela venea dintr-un fund de pădure, dintr-o mare depărtare: *A ru-gi-ni-t- frun-za- din-vii...*”

Împreună cu celălalt vers pornea și vocea a doua. La al treilea vers, tot așa pe furiș, se isca vocea a treia, apoi când o ajungea măsura, se arăta și vocea a patra. Vasile Nicolaevici, cu fața aburită, își clătea mâinile prin aer, părea că el prinde glasurile, unul câte unul, le împletește, țese ceva dintr-însele, iar cum năvălea strofa a doua, acolo unde – *Când viorica va-nflori și rândunica va sosi* – parcă ar fi detunat un trăsnet din adâncul cerurilor. Cântecul se revărsa într-un singur glas, într-o singură suflare și așa se făcea de parcă tot poporul, tot neamul nostru s-ar fi adunat grămadă, fiecare se simțea copil al acestui popor, al acestui neam și în clipele celea de mare sărbătoare o mână de școlari domneau peste tot și peste toate”.

Este, cum se poate observa, o scenă vizuală, în care imaginea auditivă complinește rolul teatral al corului: cititorul/receptorul vede locul desfășurării acțiunii, simte și vede aieva imaginile ce se „țes” din semnificațiile cuvintelor și ale melodiei cântecului, poetica lui (simbolul, metafora, peisajul ca mod de descriere) devin expresii artistice ale realității scenice. De fapt, scenicitatea ca indice al teatralității se manifestă în acțiunea artistică prin îmbinarea într-un tot integru, într-o imagine polifonică semnificativă a esenței literare, poe-tice a versurilor, a facturii melodice și a stărilor, emoțiilor, trăirilor celor prezenți; artiști (coriști) și spectatori (satul):

„Cortina s-a lăsat moale în lături și ei au rămas față în față: jos, în sală, satul, adică po-porul. Sus, pe scenă, corul, inima și sufletul acestui popor. Iar între ei stătea dârz și oarecum încruntat Vasile Oșlobanu”. Când s-a făcut liniște deplină, „învățătorul a ridicat mâinile în lă-turi. Doi pumni mici și smolitei au pornit a pluti încet prin văzduh ca două păsărele și iată că răsare de departe, din fund de pădure: *A ruginit frunza din vii/Și rândunelele-au plecat...*”

Oamenii au înțepenit în sală, pentru că era sfântul adevăr. Le-au văzut ei înșiși pe toate cu ochii lor; nu-și găseau locul de necazul acestor frunze ruginite, îi dureau pentru rân-dunelele duse, dar iată că a venit altă strofă și cele patru voci adunate în cei doi pumni ai lui Oșlobanu au detunat. S-au cutremurat pereții, și tavanul, și pământul cu lume cu tot: *Când viorica va-nflori,/Iar rândunica va veni,/Atunci va crește iar, în bolți,/Frunza butuci-lor din vii...*”. Astfel, punctul culminat al discursului îl constituie tocmai interpretarea și receptarea cântecului, trăirea artei de către copii și de către săteni.

Textul ne convinge că demersul epic poate porni de la evocarea sau invocarea unei opere de artă (aici a cântecului), că trăirea estetică presupune și dezvoltarea gustului este-tic, că opera literară și cea muzicală, ca și celelalte arte, transfigurează artistic lumi reale, obiective, dar, mai ales, lumi subiective, spirituale, pe care mai puțin le poți explica, ci le poți trăi din plin. Dar și faptul că, în funcție de gândirea artistică a autorului, un text epic poate include și potențialitate teatrală mai mult sau mai puțin exprimată și, în același timp, recunoscută de receptor. Este evident că aici un rol important îi revine pedagogului în rea-lizarea diferitor obiective pe care le propune textul. Or, același cântec, „A ruginit frunza din vii”, îl atestăm în drama „Horia” al lui Druță, cu funcție de liant între părți ale discursu-lui dramaturgic și de caracterizare a personajelor: directorul Balta și învățătorii din școală.

Elementul psihologic, detaliul artistic, suspansul (tăcerea) contribuie la crearea sceni-cității în tabloul „Trofimaș”, din romanul „Frunze de dor”. În structurarea acestui fragment

epic într-un text dramatizat, scenaristul și regizorul au la dispoziție indicii ale teatralității: în didascalii de tipul *dramatis personae* ar fi prezente: Trofimaș – un băiețel de șapte ani; părinții lui Trofimaș, sora Domnica. Didascalia incipientă prezintă băiețelul de șapte ani, plâns, amintind de Nică a lui Ștefan a Petrei când se întorcea de la scăldat: „Spre chindii intra în sat cu ochii roșii de plâns și se oprea la fiecare răscruce să se hodiească. Nu mai putea de foame. Se furișa tăcut pe lângă garduri, de parcă-l știa tot satul că a pierdut banii”. În analiza literară este important aici timpul desfășurării acțiunii („spre chindii”), care pre-dispune spre o atmosferă mai puțin luminoasă, aproape de întuneric, așa cum se simte, psihologic, copilul, dar și premoniția atmosferei din casa părintească și a stărilor celorlalți membri ai familiei. Un rol anume îi revine și gestualității.

Urmează, în textul regizoral, un monolog sau un aparté al protagonistului, ce redă dorința sa de a ajunge mai repede acasă, cu toată rușinea și frica, de a mânca ceva, fiind gata să primească orice pedeapsă. Acțiunea exprimată în monolog continuă în mod exterior, susținută și amplificată de cea psihologică.

Receptorul/spectatorul trăiește împreună cu personajul intrarea lui în casa cea mare, unde „pe genunchii cârpiți ai lui tată-său, se hodiea o mână bătătorită” – detaliu artistic ce caracterizează personajul, fiind, în același timp, o modalitate cinematografică de accentuare a acestei impresii a receptorului sau idei a autorului, regizorului, actorului. Asistăm la o mizanscenă, care va umple golurile și tăcerea dintre cuvinte, creată prin tehnica aparatului de filmat, din perspectiva personajului-copil, ce contribuie, mai întâi, la crearea unei stări psihologice încordate.

Gestul, vorbirea cu pauze mari a copilului, apoi tăcerea ce se lasă peste toți cei din casă – pentru unii din cauza veștii triste a morții feciorului cel mare – tăcere-durere, iar pentru protagonistul-copil – din cauza fricii (ce poate păți de la tată-său, pentru că a pierdut banii) – toate aceste elemente ale teatralității creează împreună o primă parte a mizanscenei, pe care aș numi-o „Tăcerea”.

„A intrat în casă, a zărit printre lacrimi genunchii cârpiți ai lui tată-său, pe care se hodiea o mână bătătorită și s-a oprit lângă genunchi:

- Tătuță... Eu... am prăpădit rublele...

Mâna s-a ridicat de pe genunchi, Trofimaș s-a aplecat, ferindu-și capul. O bătaie de inimă, două, trei, dar stelele nu i se aprind înaintea ochilor. În sfârșit a simțit mâna pe cap, netezindu-i perca”.

Cea de a doua parte a mizanscenei începe cu fraza „O bătaie de inimă, două, trei, dar stelele...”, citată mai sus, creată prin imagini mai dinamice: în primul rând, din punct de vedere al literarității, prin semnificația conjuncției adversative „dar”, care, într-un text artistic, răstoarnă ce s-a afirmat anterior. În microscena psihologică urmărită de receptor, regizorul prezumptiv ar citi în didascaliiile textului: „Trofimaș a dat capul într-o parte. Tatăl i-a pus mâna pe cap, netezindu-i părul”. Noi însă asistăm la ceea ce se numește scenicitate – imagine, scenă ce transmite ideea unei posibilități de înscenare, de lucru sau fapt reprezentat, în care un rol anume îi revine privirii, vizualizării/perspectivii naratorului/dramaturgului, aici și personajului. Esențial este cât de expresiv, spectaculos și amplu e prezentat/sugerat conflictul dramatic prin intermediul scenicității. Specific pentru viziunea teatrală druziană este, în acest context, psihologismul, modalitate de transfigurare artistică a stărilor, emoțiilor, senzațiilor prin detaliu, gest, tăcere, altele prin monolog ori peisaj, care contribuie la relevarea tipului de conflict artistic.

Partea a doua a mizanscenei devine, așadar, mai dinamică, dar amplificând, totodată, conflictul psihologico-moral al întregului tablou numit „Trofimaș”: stările de bucurie ale copilului (tata nu l-a bătut, i-a dat să poarte pălăria fratelui) se „lovesc” de plânsul surorii, de tăcerea părinților și, în ultimă instanță, de vorbele spuse cu durere de cele două femei

care treceau pe lângă casa lor”: Și-o rămas Zânel numai cu un băiet? – O rămas, sireacul de el...”. Reacția copilului este punctul culminat al tabloului unei dureri umane, tablou ce finalizează cu imaginea scenografică a spațiului casei părintești, ce se cufundă treptat în întuneric, dar încă se mai întrevede, se distinge figura unui copil, cu „pălăria verde cu pană de păun” a fratelui pierdut în război. Finalul acțiunii dramatice/spectacolului transmite receptorului idei, suscită emoții, stări, susținute, regizoral, de o anumită muzică sau de tăcere. Depinde de imaginarul regizorului-pedagog și al actorilor-copii care vor vedea, vor auzi și vor trăi spectacolul lumii prin indicii de teatralitate a prozei.

#### **Bibliografie:**

1. DRUȚĂ I., 1987, *Scrieri*, în 4 volume, vol. 1, Editura Literatura artistică, Chișinău.
2. GENETTE G., 1994, *Introducere în arhitect. Ficțiune și dicțiune*. traducere și prefață de Ion Pop, Editura Univers, București.
3. GHILAȘ A., 2017, *Discursul teatral – între text și contexte*, Editura Lexon-Prim, Chișinău.
4. HOBJILĂ A., 2012, *Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*, cuvânt-înainte de Rodica Nagy, Editura Institutul European, Iași.
5. PLĂMĂDEALĂ I., 2002, *Opera ca text. O introducere în știința textului*, Editura Prut Internațional, Chișinău.
6. UBERSFELD A., 1999, *Termenii cheie ai analizei teatrului*, traducere de Georgeta Loghin, Editura Institutul European, Iași.
7. ЕВРЕЙНОВ Н., 2002, *Демон театральности*. Летний сад, Москва – Санкт-Петербург.

### **A SHORT MUSIC ANALYSIS OF THE VOCAL ENSEMBLES FROM THE OPERA LUCIA DI LAMMERMOOR BY DOMENICO GAETANO MARIA DONIZETTI O SCURTĂ ANALIZĂ MUZICALĂ A ANSAMBLURILOR VOCALE DIN OPERA LUCIA DI LAMMERMOOR DE DOMENICO GAETANO MARIA DONIZETTI**

*Cristina Simionescu, PHD, Associate Professor,  
George Enescu National University of Arts, Iasi, Romania*

**Abstract.** *Lucia di Lammermoor is a 3-act piece by Gaetano Donizetti, after a libretto by Salvatore Cammarano, based on Walter Scott's novel "The Bride of Lammermoor." The masterpiece of Italian romance, one of the last great Preverdian creations, in which belcanto is invested with expressive and dramatic valences, is the most famous Donizettian tragedy. The premiere of the opera took place on 26 September 1835 in Naples, Teatro San Carlo. It has been a huge success thanks to the singers Fanny Tacchinadri-Persiani (Lucia) and Gilbert Duprez (Edgardo). The triumph repeated in Vienna (1837), Paris (1837), London (1838), Amsterdam (1839), New Orleans (1841), New York (1843).*

**Key words:** *romantic opera, vocal ensembles, musical analysis.*

#### **1. Introducere**

Dacă romantismul exaltat al lui Donizetti poate trezi anumite îndoieli de ordin estetic (de vină ar fi și libretetele, numai că muzicianul nu putea avea altele), știința lui de a crea caractere teatrale depășește nivelul unui practician, fie și de geniu. Spectacolul vocii, atât de cultivat de opera italiană, devine un spectacol al caracterologiei, pe drumul deschis de Rossini. Accentele romantice îl conduc către dramă și tragedie. Există însă la Donizetti cel puțin trei planuri stilistice. Deși nu foarte clar diferențiate, ele se lasă surprinse fără puțință de tagadă.

Primul, substanțial, ar fi acela al operei romantice (în înțelesul cel mai limpede al termenului), înclinată să facă din pasiunea tragică, adesea factice la nivelul dramaturgiei, cuvânt de ordine. Subiecte medievale, veacuri însângerate, cu cortegiul lor de sentimente în armură, defilează făcând deliciul unui public dornic să vadă pe scenă legende cântate cu virtuozitate. Să fie tulburat, șocat de grandilocvența tragicului. Și pentru că am amintit de grandilocvență, într-un Paris care fremăta în fața genului „grand-opéra” cultivat de Meyer-

beer, Donizetti nu ezită să scrie în acest stil (*La Favorita*, 1840, *Dom Sébastien, roi du Portugal*, 1843). În această direcție, a operei romantice, capodopera rămâne *Lucia di Lammermoor* (1835), secondată de „lanțul reginelor”, *Anna Bolena* (1830), *Maria Stuarda* (1834), *Roberto Devereux* (1837).

Donizetti îl prefațează ca nimeni altul, prin tușa de veridicitate a dramei, pe Verdi, anticipând din multe puncte de vedere teatralitatea verdiană. Unul dintre acestea, și nu cel din urmă, este limbajul orchestral. Armoniile, apropierea și combinațiile timbrale, rolul solistic al instrumentelor în caracterizarea personajelor prefațează orchestra dramatică din opera lui Verdi. A avut acest maestru al scenelor de nebunie un simț exact al necesității dramatice; operele lui nu au lungimi, nici pasaje inutile, nici uverturi prea ample, prea simfonizate, planturoase, în detrimentul piesei propriu-zise.

În genul comic, Donizetti alătură descendența clasică, rossiniană cu exigențele, diferite, ale operei comice franceze. În *Don Pasquale* (1843), el se dovedește un virtuoz al genului buf, construind savuros caractere muzicale pe un subiect contemporan, ceea ce teoretic ar întoarce totul la epoca lui Beaumarchais și Mozart iar ca abordare dramaturgică, ar reconstitui preceptele realiste ale lui Goldoni. *Elixirul dragostei* (1832) păstrează nota clasică a comediei sentimentale. Romanza lui Nemorino, „Una furtiva lagrima”, este una dintre cele mai frumoase pagini pentru tenor din întreaga istorie a operei italiene, în orchestrația ei compozitorul realizând o fericită îmbinare timbrală între fagot și harpă, care înlătură orice suspiciune de rutină și convenționalism. Pe un libret franțuzesc, *Fiica regimentului* (1840) e o comedie în costum militar, cu subiect plasat la 1815, în Tirolul elvețian, resuscitând orgoliul faimosului Regiment 21 de grenadier, considerat invincibil.

Pentru a înțelege, studia și interpreta creația lui Donizetti este necesară o cunoaștere a tuturor mijloacelor de exprimare vocală utilizate, mai ales a ansamblurilor vocale, mai puțin tratate cu atenție. Ne-am propus a ne ocupa de această componentă extrasă din opera *Lucia di Lammermoor*.

## 2. Duetul Lucia - Edgardo *Egli s'avanza...*

Din punct de vedere melodic **duetul Lucia - Edgardo *Egli s'avanza...*** se bucură de o mare varietate sonoră ce contribuie la înfățișarea expresivă a trăirilor personajelor. În expunerea lui Edgardo din prima secțiune (A), pe prima celulă ritmico-melodică se brodează aproape tot discursul melodic; ritmul punctat și acompaniamentul orchestral descriu tumultul interior al personajului (*staccato* și *contratimp* pe primul timp). Ex. 1 (G. Donizetti – *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Prima, Atto unico - *La partenza*, Scena e Duetto Finale I: *Egli s'avanza...*<sup>96</sup>, p. 53, ms. 66- 70).

The image shows a musical score for the duet 'Egli s'avanza...' from Lucia di Lammermoor. The score is in 3/4 time, marked 'Larghetto'. It features a vocal line for Edgardo and a piano accompaniment. The lyrics are: 'Sul-la fomba che rin-ser-ra il tra-di-to ge-ni-to-re, al tuo By the ashes of my fathers, By their tombs, un-accept, unguarded, On thy'.

Vocile îndrăgostiților se împletesc pe o linie melodică în care valorile punctate care mai devreme exprimau ura, acum aduc în prim-plan speranța și fericirea. Recitativul Luciei (suferința despărțirii) formează o punte, apoi un scurt pasaj melodic (Edgardo) realizează trecerea către secțiunea B. Suspinele Luciei sunt definite de o mică celulă; jurământul de credință al lui Edgardo readuce valoarea punctată. Ex. 2 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Prima, Atto unico - *La partenza*, Scena e Duetto Finale I: *Egli s'avanza...*, p.64, ms. 178-189):

<sup>96</sup> *Iată-l că vine* (t.a.Cr.S.A.)

**Lucia**  
*a piacere*

Ah! ia - lor del tuo pen-sie-ro ven-ga un fo-glio mes-sag-gie-ro, e la vi-ta fug-gi -  
Ah! and wilt thou send a - to-ken, That thy faith re-mains un-broken, While I sigh for thy re-

**Edgar.**

ti - va di spe-ran - ze nu - dri - rà. Io di te memo-ria vi - va sem-pre, o ca - ra, ser - be - rò.  
turning? On that hope my heart shall live. While the flame of life is burn-ing, On thy mem -ry I shall live.

Linia melodică a secțiunii **B** este mai luminoasă, la fel ca și starea sufletească a celor doi îndrăgostiți, care privesc cu încredere spre un viitor fericit și liniștit (caracteristică a cantilenei romantice care îndeamnă la visare și pace sufletească). Ex. 3 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Prima, Atto unico - *La partenza*, Scena e Duetto Finale I: *Egli s'avanza...*, p. 64-65, ms. 190-207):

**Lucia**  
*Moderato assai, sempre legato*

Ah! Ver - ran - no a te sul - l'a - u - re i miei so - spi - ri ar - den -  
Ah! When twi - light shad - ows low - er, My ar - dent prayrs as - cend -

ti, u - drai nel mar che mor - mo - ra, l'e - co de' miei la - men - ti. Pen -  
ing, Will ask that joy on thee may showr, Our days of sor - row end - ing. On -

Perioada muzicală intonată de Lucia este preluată identic de Edgardo, apoi vocile se unesc la unison, ca semn al dragostei de-i unește și duetul se încheie cu o parte orchestrală în care corzile anticipă (*tremolo* pe final) desfășurarea funestă dramei. Așa cum am mai spus, Donizetti nu este un inovator în privința armoniei (relatidestul de simplă), însă în acest duet schimbarea tonalităților ilustrează sentimentele și frământările personajelor. Duetul începe în *Do major* (bucuria Luciei revederii), povestea lui Edgardo este condusă în *la minor*, intervenția Luciei și intenția de a calma furia iubitului este în *sol minor*, iar *Si bemol major* reprezintă tonalitatea speranței (jurământul de credință în fața lui Dumnezeu). Prin intermediul cromatismelor se realizează treceri prin *La bemol major* și *Do bemol major*, iar întoarcerea în *Si bemol major* vine odată cu cea de-a doua secțiune (**B**) și rămâne până la final.

*Pianissimo* de la începutul duetului arată mânia cu greu stăpânită a lui Edgardo, iar nuanța *forte* apare când Lucia îl imploră să cedeze în fața dragostei. Partea a doua a duetului dezvoltă întreaga paletă de nuanțe (de la *pianissimo* la *fortissimo*) evidențiind multitudinea stărilor afective, îmbogățite cu indicațiile agogice: *rallentando*, *affretando*, *a tempo*, *stringendo*. Instrumentalismul romantic se manifestă prin alegerea anumitor culori timbrale care însoțesc linia melodică solistică; în acest duet predomină corzile *pizzicato* și coloanele sonore formate din ațămuri și instrumente de suflat din lemn. Uneori, linia melodică este secundată de oboi, clarinet sau flaut, în funcție de culoarea dorită de Donizetti (mai moale, mai caldă sau mai stridentă). De exemplu, ruga Luciei pentru pacea dintre familiile rivale este însoțită de oboi, în timp ce flautul susține (în acut) mesajul lui Edgardo. Ex. 4 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Prima, Atto unico - *La partenza*, Scena e Duetto Finale I: *Egli s'avanza...*, p. 55, ms. 74-78):

*dolce*

i - ma ti-di-e in cor mi nac-que al - tre af-fet-to, e l'i - ra fac-que. Par quel  
But I saw thee, my heart re - lent - ed, Thoughts of vengeance I then re - pent - ed, But they

Fr. 471.

Donizetti redă originalitatea culorii specifice a Scoției prin preluarea și utilizarea intervalului de sextă în suprapunerea vocilor celor doi soliști, la fel ca în *gymel*-ul popular englez.

### 3. Duetul Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*

**Duetul Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*** are loc într-un moment total nefavorabil stării psihice a fetei (în doliu după pierderea mamei și în același timp suferă pentru că Edgardo nu-i răspunde la scrisori). Indicațiile scenei sunt explicite: *Lucia si avvanza macchinalmente e figge lo sguardo immobile negli occhi di Enrico*<sup>97</sup>, iar intervenția orchestrală susține și dezvăluie frământările sufletești ale eroinei. Ex. 5 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena II, Duetto Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*, p. 77, ms. 1-9):

The image shows a musical score for Enrico's recitative. The top staff is the vocal line, marked 'Recit. Enrico'. The lyrics are 'Ap-pres-sa-ti, Lu-ci-a. Draw near to me, oh, sis-ter!'. The bottom two staves are the piano accompaniment, starting with a 'Larghetto' tempo marking and a piano (*p*) dynamic. The music is in G major and 2/4 time.

Enrico este genul de Iago care încearcă tot felul de uneltiri pentru a o determina pe Lucia să accepte căsătoria cu favoritul reginei, Lordul Arturo Bucklaw. Dialogul dintre frați este un continuu schimb de replici contradictorii, jocul fățarnic al fratelui acoperind o gamă largă de manifestări, începând de la blândețea prefăcută și ajungând până la șantajul sentimental și forțat.

Inițial, încercând să creeze o atmosferă destinsă, Enrico își anunță sora că a sosit ziua cea mare, în care ea va urca pe scara socială. Două motive orchestrale exprimă indignarea, tulburarea și suferința Luciei (mers melodic frânt, ascendent, cromatic, întrerupt brusc de octave descendente și mers treptat descendent). Culminația este atinsă de o vocaliză cu game cromatice frânte, care dezvăluie lupta Luciei, cu ultimele forțe, pentru a se opune acestei căsătorii.

Același material ritmico-melodic aduce răspunsul fratelui care își aruncă masca blândeții reproșându-i relația de dragoste cu Edgardo, dar de data aceasta mersul ascendent emană dușmănia și dorința de răzbunare. Furia acumulată de Enrico îi folosește pentru a înmâna fetei scrisoarea falsă de la Edgardo și întreaga încărcătură se mută în orchestră, care întruchipează sincopete emoționale ale Luciei și josnicia lui Enrico. Dacă până acum *tempo*-ul a evoluat treptat de la *Moderato* la *Allegro*, noua indicație - *Larghetto* traduce suferința, lacrimile și dorința Luciei de a muri. Ex. 6 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*<sup>98</sup>, Scena II, Duetto Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*, p. 85, ms. 128-132):

The image shows a musical score for Lucia's response. The top staff is the vocal line, marked 'Lucia'. The lyrics are 'Sof-fri-va nel pian-to, lan-gui-a nel do-lo-re, la In si-lence and sor-row I lan-guishd un-re-pin-ing, One'. The bottom two staves are the piano accompaniment. The music is in G major and 2/4 time.

Semnalul trompetelor care anunță sosirea lui Arturo o trezesc la realitate și groaza pune stăpânire pe Lucia care, simțind că i se apropie sfârșitul, imploră milă și îndurare. Ex. 7 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena II, Duetto Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*, p. 89, ms. 169-174):

<sup>97</sup> Lucia se apropie în mod mecanic fixându-și privirea imobilă în ochii lui Enrico (t.a.Cr.S.A.)

<sup>98</sup> Contractul de căsătorie (t.a.Cr.S.A.)

Vivace

Che fi - a!  
What mu - sic?

Ritmul punctat din orchestră (ca niște coloane sonore) arată nerăbdarea cu care Enrico așteaptă producerea evenimentului. El își joacă ultima carte - șantajul sentimental, descriind imaginea morții și eșafodul însângerat pentru ca sora sa, vinovată de nenorocirea ce se va abate asupra fratelui, să cedeze și să accepte de bună voie căsătoria cu Arturo. Ex. 8 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena II, Duetto Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*, p. 92, ms. 228-241):

Vivace.

Se tra-dir - mi tu po - tra - i, la mia sor - te è  
To my ru - in then con - sent - ing, Cold and si - lent, thou

già com - pi - ta; tu min - vo - lio - no - re g vi - ta, tu la  
yet dost brave me, From the scaf - fold naught can save me, Be my

Atitudinea celor doi frați în fața morții este diferită: în timp ce Enrico o privește cu groază, pentru Lucia reprezintă salvarea. Ex. 9 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena II, Duetto Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*, p. 97, ms. 346-354):

a tempo

io son fan - to sven - tu - ra - ta, che la mor - te è un ben per me, sì, la mor - te, sì, la  
Ah, un - less with him u - nit ed, Take me from the fate I dread, take me, take me from the  
quel - la scu - re san - gui - no - sa, sta - rà sem - pre in - nan - zi a te, sem - pre, sem - pre, sem - pro,  
let thy fa - tal pas - sion way thee, But my ven - geance ye shall dread, yes, my ven - geance, yes my

În *coda*, repetarea textului este definitorie pentru exprimarea sentimentelor traversate de cei doi frați: Lucia dorește să moară - moartea fiind o binecuvântare pentru ea (*Si, la morte e un ben per me*<sup>99</sup>), iar Enrico își dorește ca imaginea lui pe eșafod să o bântuie permanent: *Stara sempre innanzi a te*<sup>100</sup>. Ex. 10 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena II, Duetto Lucia - Enrico: *Appressati, Lucia*, p. 98, ms. 370-374):

te, sì, la mor - te è un ben, e un ben  
me from the fate, from the fate that I ben dread,  
te, sì, sì, sta - rà sem - pre in - nan  
dread, yes, my ven - geance ye - - pre both, ah, yes,

<sup>99</sup>Da, pentru mine moartea este o binecuvântare (t.a.Cr.S.A.)

<sup>100</sup>Va rămâne mereu în fața ta (t.a.Cr.S.A.)

#### 4. Duetul Lucia - Raimondo Ebben?

**Duetul Lucia - Raimondo Ebben?** Raimondo vorbește Luciei despre suferința de dincolo de mormânt a mamei sale pentru grozăvia de a nu-și vedea fiul salvat de la moarte. Sacrificiul nu este dat de conștiința datoriei, iar replica *Son fuori di me stessa*<sup>101</sup> dovedește că eroina se află într-un moment de rătăcire. Linia melodică cu desen ascendent și descendent descrie nu numai neputința de a se împotrivi destinului, ci și faptul că Lucia se află în imposibilitatea de a-și coordona gândurile. Ex. 11 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena III, Scena ed aria Raimondo: *Ebben?*, p. 108, ms. 130-133):

Più allegro. cresc.

Gui - da-mi tu, tu reg-gi-mi, son fuo-ri di me stes - sa!  
Lead me, and coun-sel me a - right, And let me save my broth - er!

pră- ward. Si, Thou'lt fi - glia, save him, co - take

#### 5. Ansamblul de la finalul primului act

**Finalul primului act** debutează cu **dialogul Enrico - Arturo**, pe un acompaniament orchestral a cărui linie melodică apăruse deja în duetul Lucia - Enrico. Obligat să recunoască în fața lui Arturo relația de dragoste dintre sora sa și Edgardo, Enrico afirmă că starea precară a fetei se datorează dispariției recente a mamei. Lucia își face intrarea într-o lumină contradictorie: pe de o parte bucuria nobilimii prezente la nuntă (în *forte*) și pe de altă parte acompaniamentul orchestral care descrie calmul aparent, resemnarea și deznădejdea. Un complex de stări sufletești total diferite domină personajele aflate în scenă în acest moment: Lucia ar dori să fugă din această farsă odioasă, Enrico este îngrozit că sora sa ar putea strica totul, iar Arturo pare a fi departe de toate intrigile și își invită viitoarea soție la altar. Sincopele care apar pe parcursul secvenței melodice din orchestră sugerează suferința, goliciunea sufletească și în același timp lupta interioară a Luciei.

**Intrarea lui Edgardo** (*Allegro*, în nuanța *forte*) creează un moment de panică și groază în rândul participanților la nuntă. Apariția celui pe care îl considera un trădător o sperie pe Lucia, care trăiește momente confuze de spaimă combinate cu dragoste și speranță. Pentru prima dată **Edgardo și Enrico** își unesc vocile într-un **scurt duet** în care sentimentul de ură este învins, ambii fiind cuprinși de compasiune față de cea care se zbate între viață și moarte chiar sub ochii lor. **Treptat se alătură vocea Luciei** (linie melodică cu mers preponderent descendent, însă orice ascensiune este frântă brusc, la fel ca și visul său pierdut de iubire) care își deplânge soarta, unica sa dorință fiind moartea; apoi se adaugă vocea lui Raimondo (conștient de gravitatea momentului, plânge și el soarta nefericitei) și vocile lui Arturo și Alisa. Ex. 12 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena V, Finale II - Scena e Quartetto: *Dov'è Lucia?*, p. 135, ms. 117-119):

rai che a me la vi - ta tron - ca a - ves - se il mio spa -  
hope that death would hide me From a doom of shame and

cor!  
still.

cor!  
fill! E mio san - gue! l'ho tra -  
Ah, she dreads me, and dis -

ri - bi - le mo - men - to! più for - mar non so pa -  
heav'n in mer - cy guide thee In this hour of wrath and

<sup>101</sup> Nu mă mai pot controla (t.a.Cr.S.A.)



**Tabloul este completat de cor**, care deși nu are încă forța dramatică din opera veridia-nă, exprimă printr-un acompaniament acordic participarea afectivă a personajului colectiv la drama aflată în desfășurare (valori scurte urmate de pauze). *Stretta* din finalul actului I (*Allegro*) debutează cu replicile lui Arturo și Enrico care îl alungă din castel pe Edgardo; acesta se apără spunând că a venit după iubita sa, care i-a jurat credință în fața lui Dumnezeu, însă Raimondo îi dă vestea că Lucia a semnat contractului nupțial cu un alt bărbat. Pe un fundal sonor în care orchestra intonează un motiv ascendent reluat, apoi inversat și variat melodic în nuanțe de la *piano* la *fortissimo*, are loc un **foarte scurt dialog între Lucia și Edgardo** pe un ritm alert, structurat în fraze scurte sub formă recitativică. În momentul când Lucia confirmă autenticitatea semnăturii contractului de căsătorie, orchestra se dezlănțuie într-un *Allegro vivace*. Culminația este atinsă de replicile lui Edgardo care își acuză iubita de trădare, blestemând ziua în care s-au cunoscut și declanșând totodată nebunia Luciei. Ex. 13 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena V, Sequito e *Stretta* del Finale II: *T'allontana, sciagurato*<sup>102</sup>, p. 152, ms. 239-241):

Edgardo

Più mosso.

Hai tra-di-to il cie-lo ca-mor. Ma-le-det-to, ma-le-  
Thou'st be-tray'd me 'fore heaven and earth. Mal-e-dic-tion, mal-e-

Blestemul aruncat asupra Luciei provoacă furia participanților la dramă, tensiunea sonoră fiind susținută orchestral de pasaje cromatice ascendente. Fragmentul în care **Arturo, Enrico, Raimondo și corul bărbătesc** (*Vivace*) îl alungă pe Edgardo contrastează cu secvențele ritmico-melodice ale Luciei și Edgardo care intonează la unison dezamăgirea și suferința printr-o cantilenă de largă respirație. Lucia nu poate uita dragostea pentru cel care i-a luminat zilele în trecut, chiar dacă acum o blesteamă și imploră salvarea de la Dumnezeu. Discursul limbajului vocal al protagonistei (unison cu Edgardo) conține numeroase accente care susțin redarea realistă a tensiunii dramatice, exprimând suferința, groaza și iubirea. Ex. 14 (G. Donizetti - *Lucia di Lammermoor*, Edizione Ricordi, Milano, 2006, Parte Seconda, Atto Primo - *Il contratto nuziale*, Scena V, Sequito e *Stretta* del Finale II: *T'allontana, sciagurato*, p. 158, ms. 292-297):

Lucia

Dio, lo sal-vă in si-fie-ro mo-men-to d'u-na mi-se-ra a  
Save him, heav'n from de-truc-tion and dan-ger, Pour on me all the

Tru-ci-da-te-me, pro-nu-bo al-ri-to sia-lo seem-pio d'un  
Let me die then, for glad-ly I per-ish, Since I've lost what on

In hap-less Ed-

## 6. Concluzii

Astfel, viitorul performanței muzicale este dependentă de forța creatoare dintre regi-zori și artiști, în obiectivul lor de a găsi echilibrul între muzică perfectă și poveste, între sunet și cuvânt, apelând la toate mijloacele de exprimare artistică, cu scopul de a obține o performanță totală, unde muzica prin calitate, coregrafie, scenografie, actorie și tehnica actoricească, de a aduce împreună potențialul lor. Studiul și analiza detaliată a tuturor secvențelor, metode specifice pentru teatru, trebuie să devină o preocupare permanentă a unui artist, care trebuie să se simtă și să respecte corelația dintre discursul muzical și discursul

<sup>102</sup> Pleacă, nenorocitul (t.a.Cr.S.A.)

dramatic, deoarece ambele se topesc într-o compoziție artistică unitară. Un personaj fascinant, considerat o paradigmă a catastrofei personale, rolul Luciei reprezintă o provocare pentru un artist liric, mai ales că partea emoțională puternică trebuie să fie exprimată prin gest, în concordanță cu sunetul vocal, fiind o oglindă a sufletului chinuit al protagonistei. Referitor la armonia dintre gest și muzică, emoțiile sunt mediul mesajului prin care este transpus actul artistic.

#### **Bibliografie:**

1. BUGA A., SÂRBU C. M., 1999, *4 secole de teatru muzical*, București.
2. HODEIR A., 2007, *Formele muzicii*, Editura Grafoart, București.
3. CONSTANTINESCU G., 1971, *Ghid de operă*, Editura Muzicală, București.
4. CONSTANTINESCU G., CARAMAN-FOTEA D., SAVA I., 1971, *Ghid de operă*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
5. CONSTANTINESCU G., 1995, *Splendorile operei, Dicționar de teatru liric*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
6. NEGREA N., 1958, *Cartea spectatorului de operă*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
7. ȘTEFĂNESCU I., 2002, *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, București.
8. \*\*\* *Enciclopedia Universală Britannica*, 2010, vol. V: D–E, Editura Litera, București.
9. \*\*\* *Dicționar de termeni muzicali*, 2008, Editura Enciclopedică, București.

### **PUBLIC PERFORMANCE. OVERCOMING SCENIC EXERCISE OF THE MUSICIAN-EXECUTIVE ПУБЛИЧНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ. ПРЕОДОЛЕНИЕ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ**

*Irina Bogataya, Director of the Stefan Neaga Musical School, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The problem of stage excitement is one of the most urgent, vital concern for musicians-performers. Faced with it for the first time, representatives of the stage professions do not cease to feel its sharpness up to the final stages of their stage career.*

*Different types of stage performance, including musical performance, require great preparation, mastery and ways to maximize the opportunities of the performer. Many facts from the history of performing skills confirm that even the most experienced musician is not immune from failure on the stage, if he is not ready to perform. The level of the performer's training depends not only on his experience or skill, but also on what happens to the subject before the performance begins, on his way of responding to the stage situation, which always remains an increased stress gene factor. In this work we try to show the steps of methodology for preparing a pupil for a public performance.*

**Key words:** *stage excitement, stage career, performer, stage situation, public performance.*

Проблема сценического волнения – одна из наиболее актуальных, жизненно важных для музыкантов-исполнителей. Сталкиваясь с ней впервые, представители сценических профессий не перестают ощущать ее остроту вплоть до завершающих этапов своей сценической карьеры.

Различные виды сценического исполнения, в том числе и музыкальное, требуют большой подготовки, мастерства и владения способами максимального раскрытия возможностей исполнителя.

Проблема адекватного поведения на сцене порождена непосредственной исполнительской практикой. В среде музыкантов-профессионалов эта проблема рассматривается с конца 17-го века. Она включена многими методистами в свои работы о воспитании музыканта. Ценные советы по психологической подготовке исполнителя к концертному выступлению содержатся в книгах, статьях, воспоминаниях, методических разработках выдающихся музыкантов и педагогов – Л. А. Баренбойма, Д. Д. Благого, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, С. И. Савшинского, С. Е. Фейнберга и др. Но,

не смотря на это, проблема сценического волнения по-прежнему актуальна и значима для множества исполнителей на различных инструментах, педагогов, учеников, так как психологические подходы к ее решению недостаточно разработаны и не систематизированы. Большинство авторов научных работ о природе и преодолении сценического волнения – пианисты. Было бы полезно привлечь к обсуждению этого вопроса вокалистов, дирижёров, исполнителей на смычковых, духовых инструментах.

Многие факты из истории исполнительского мастерства подтверждают, что даже самый опытный музыкант не застрахован от провала на сцене, если он не готов к исполнению. Уровень подготовки исполнителя зависит не только от его опыта или мастерства, но и от того, что происходит с субъектом до начала исполнения, от его способа реагирования на сценическую ситуацию, которая всегда остается повышенным стресс генным фактором. Сейчас многие исполнители нуждаются в коррекции неправильного сценического поведения. Такие симптомы, как тряска рук, губ, дрожь коленей, отказ голоса или слуха, неспособность сосредоточиться на исполнении произведения, просто боязнь выходить на сцену, являются основными проявлениями синдрома сценического волнения. Все они требуют серьезного подхода, анализа проявлений этих неприятных явлений, коррекции или замены такого поведения на сцене более подходящими и адекватными статусу артиста и ситуации приемами.

**Целью** данной работы является показать методику подготовки ученика к публичному выступлению.

**Задачи работы:**

- ✓ Рассмотреть понятие стресса и его значимость при публичных выступлениях.
- ✓ Определить различные виды поведения при стрессовых ситуациях.
- ✓ Выявить возможные причины возникновения сценического волнения.
- ✓ Предложить методические рекомендации для подготовки ученика к концертному выступлению.

По мнению учёных сценическое волнение может рассматриваться как реакция организма человека на стрессовую ситуацию. Понятие стресса было введено канадским физиологом Гансом Селье в 1936 году для описания *«адаптационного синдрома»* к усложнённым условиям жизни и труда. Сценические переживания музыкантов на физиологическом и психологическом уровнях обнаруживают сходство с переживаниями человека в экстремальной ситуации.

Многие исследователи при возникновении определённого сценического состояния исполнителя предлагают учитывать все стороны динамической структуры личности. Опираясь на концепцию К.К. Платонова, согласно которой все особенности личности укладываются в четыре подструктуры, можно выявить все стороны личности, влияющие на особенности того или иного сценического состояния музыканта:

1) Психологическая установка на музыкально-исполнительскую деятельность, потребность в такой деятельности. Они различны по их мотивации:

- потребность в исполнительском процессе;
- потребность в общении со слушателями;
- потребность в активном воздействии на слушателей.

Наиболее ценными являются потребность участия в исполнительском процессе и в общении с публикой.

2) Творческий опыт исполнителя, его профессиональные знания.

3) Особенности психических процессов (в том числе исполнительское внимание, воля, слуховые представления, гибкость психологической адаптации и др.).

- *Сверхчувственные натуры со слабой нервной системой, имеющие незначительный опыт внутренней самоорганизации, легко поддающиеся внешним воздействиям, рассеянные, ранимые, обладающие интровертивным складом ума.*

- Музыканты, относящиеся к этой категории, испытывают чрезмерно сильное волнение, которое достаточно сильно может навредить концертному выступлению. Его можно классифицировать как волнение-паника, волнение-страх, волнение-смятение. Подобное внутренне состояние сопровождается срывами концертных выступлений, скомканной игрой, низким уровнем самоотдачи.
- *Люди со средним уровнем сбалансированности, с некоторым опытом внутренней самоорганизации, которые обладают рядом волевых качеств.*
- Музыканты, входящие в эту категорию, испытывают средний уровень волнения, с которым могут то справляться, то не справляться. Поэтому таких музыкантов отличает некоторая нестабильность сценических выступлений. Перепады качества исполнения, неожиданные казусы в процессе игры, технические сбои – их отличительные черты. Вместе с тем в исполнении игры может наблюдаться высокая, тонкая эмоционально-чувственная подача музыкального материала, оригинальность мышления, убедительность интерпретации в целом.
- *Волевые целостные личности, имеющие достаточно высокий уровень внутренней самоорганизации, уравновешенные, уверенные в себе, умеющие сосредоточиться, сконцентрироваться в нужное время и в конкретном месте.*
- Музыканты, которые представляют третью категорию, как правило, являются мастерами своего дела. У них волнение присутствует лишь в той мере, которое способно зажечь музыканта и зрительскую аудиторию. Их внутренне состояние помогает сохранить ясный ум, пламенность сердца, четкость исполнительских действий. Их волнение со знаком *плюс* (*волнение-подъём, волнение-открытие, волнение-порыв*) позволяет по-настоящему творить на сцене, погружаться в глубины художественного образа, вызвать восторг публики.

4) Типологические свойства высшей нервной деятельности, темперамент.

***«Исполнители с темпераментом флегматика».***

У них относительно небогатая шкала динамических оттенков. Часто недостаёт артистизма в исполнении. Иногда незаметно для себя замедляют темп. Чувствуют себя скованно, когда вынуждены обращаться к непривычному композиторскому языку. Не проявляют инициативы в организации своих выступлений. Предпочитают не менять партнёров по ансамблю. Работают методично, спокойно. Охотно опираются на ранее приобретённые исполнительские навыки. Менее других подвержены негативным формам эстрадного волнения.

***«Исполнители с темпераментом холерика».***

Изучая сочинение, им приходится прилагать усилия для достижения органического единства эмоционального и рационального начал. В исполнительской интерпретации ярко проявляется волевое начало. Игра холериков, как правило, отличается высоким артистизмом. Они стремятся играть ярко и выразительно. Часто испытывают трудности при ритмической организации музыкального материала. Имеют склонность незаметно для себя ускорять темп, сокращать паузы, недодерживать длинные ноты. Тяжело переживают неудачи.

***«Исполнители с темпераментом сангвиника».***

В некоторых случаях эмоциональное начало превалирует над рациональным, приходится обуздывать неуправляемые эмоции. Работают неровно – перед ответственным выступлением много и увлечённо занимаются, после выступления с трудом преодолевают своё нерасположение. Предпочитают работать над пьесами, но не над инструктивным материалом. Сангвиники охотно ищут применение своим творческим силам, проявляют инициативу в организации своих выступлений, но им быстро приедается музыкальное сочинение, даже то, которое они сами выбрали. Гибко адаптируются к непривычным условиям работы. Неудачи переносят относительно легко.

### **«Исполнители с темпераментом меланхолика».**

Как правило, очень тщательно прорабатывают детали исполнения, много внимания уделяют подробностям интерпретации. Часто им недостаёт масштабности исполнения, артистической раскрепощённости, творческой смелости. Медленно адаптируются к непривычным условиям работы. Особенно тяжело страдают от негативных форм сценического волнения. Неудачи переживают чрезвычайно болезненно.

Известно, что в чистом виде темпераменты встречаются относительно редко. И хотя в творческой работе музыканта преобладают черты какого-либо одного темперамента, могут наблюдаться также отдельные особенности, свойственные другому. Ежедневное решение схожих исполнительских проблем, постоянное выполнение одних и тех же творческих задач постепенно меняет психику человека.

Все стороны личности, перечисленные выше, взаимосвязаны и взаимозависимы. Исходя из собственного опыта знаю, что сценическое состояние формируется под воздействием всех подструктур.

Рассматривая сценическое состояние исполнителя как следствие его нервной системы, мы можем обратиться к спортивной психологии, где вопрос предстартового волнения (а у музыкантов – волнение перед выступлением) изучен достаточно хорошо.

Спортивные психологи установили, что предстартовые реакции спортсмена проявляются в трёх основных формах:

- ✓ «боевая готовность»;
- ✓ «предстартовая лихорадка»;
- ✓ «предстартовая апатия».

Сценическое волнение музыканта-исполнителя проходит, как правило, на фоне физиологических процессов, сходных с одной из этих форм. Так, чувство творческого подъёма во время удачного концертного выступления сопровождается изменениями в организме, характерными для спортсмена в состоянии «боевая готовность». Такое состояние характеризуется оптимальным уровнем эмоционального возбуждения – напряжённое ожидание выхода на сцену, возрастающее нетерпение, трезвая уверенность в своих силах, высокая мотивация деятельности, высокая помехоустойчивость по отношению к неблагоприятным факторам.

Ощущение тревоги и беспокойства, испытываемое некоторыми музыкантами во время выхода на сценическую площадку, сопровождается изменениями в организме, характерными для «предстартовой лихорадки». Именно такому состоянию соответствует чрезмерно высокий уровень эмоционального возбуждения. Высокое нервно-психическое напряжение понижает работоспособность мышц и притупляет мышечно-двигательное чувство, ухудшает способность к расслаблению, нарушает координацию движений. Естественно, такое состояние мешает музыканту максимально мобилизоваться и не позволяет ему реализовать все свои возможности, особенно в условиях конкурсной деятельности (что связано с оцениванием).

Однако существует еще одно состояние, называемое состоянием «предстартовой апатии», для которого характерно низкий уровень эмоционального возбуждения из-за возникновения охранительного торможения, вялость, сонливость, отсутствие желания выступать, угнетенное настроение, малая помехоустойчивость к неблагоприятно действующим факторам, ослабление внимания, снижение волевой активности, ухудшение координации привычных действий.

В музыкально-исполнительской деятельности наблюдается схожая зависимость – музыканты, имеющие сильный неуравновешенный тип нервной системы (холерики), чаще других испытывают сценическое состояние, напоминающее «предстартовую лихорадку». Исполнители с сильной инертной системой высшей нервной дея-

тельности (флегматики) чаще впадают в состояние *«творческой апатии»*. Труднее прочих преодолевают нездоровые формы сценического волнения музыканты со слабым типом нервной системы (меланхолики). В музыкальном исполнительстве успеха могут добиться люди с любым типом высшей нервной деятельности, в том числе и меланхолики. Если музыкант, обладающий меланхолическим типом темперамента, постоянно нацелен на преодоление негативных свойств своей психики, то со временем его нервная система приспособляется к условиям творческой работы. Тип темперамента не является роком, данным человеку раз и навсегда, перестройка врождённых свойств психики – процесс сложный, он требует многих лет напряжённой работы над собой.

#### ***Причины возникновения и методы по снижению сценического волнения:***

##### ***1) Боязнь забыть текст.***

Чтобы избежать этого, используем следующие приемы заучивания наизусть:

- ✓ Методика создания «опорных точек». Работаем над разбором и запоминанием материала по фразам и периодам. Анализируем форму произведения даже с самыми маленькими учениками. Границы разделов должны стать опорными пунктами. Тогда, даже в случае остановки, ученик будет знать, откуда продолжать. Данная методика даёт ученику навык исполнения произведения, начиная, практически с любого места.
- ✓ Следующий приём, помогающий исполнителю свободно ориентироваться в тексте, играя наизусть – подробная проработка всех элементов музыкальной ткани. Каждый из них должен прослушиваться как самостоятельно, так и в соединении с окружением.
- ✓ Для осознанного запоминания наизусть, используем способ проговаривания нотного текста. Акцентируем внимание ученика на том, с какого звука начинается произведение, как идет движение мелодии, где кульминация.
- ✓ Очень важно выучить программу не позднее, чем за месяц до назначенной даты концерта. Музыкальный материал должен «устояться, прижиться».
- ✓ Методика, предложенная польским пианистом И.Гофманом заключается в мысленном, беззвучном «проигрывании» сочинения сначала по нотам, а затем и не глядя в них. Музыка звучит лишь в слуховых представлениях исполнителя. Если музыканту удастся таким способом «проиграть» всё произведение от начала до конца, он, как правило, уже не боится забыть текст.
- ✓ Когда программа достаточно выучена, надо застраховаться от случайных ошибок. Этому помогает игра с помехами. В качестве помех во время исполнения программы могут послужить звуковые шумы: шуршание бумаги, звонок мобильного телефона, скрип стула, включенный телевизор, слова-восклицания педагога и др. Это потребует от юного музыканта большой сосредоточенности и концентрации внимания.
- ✓ Сыграть произведение в медленном темпе с закрытыми глазами. При этом следим за ровностью дыхания и мышечной свободой.

Фиксируйте внимание на проблеме запоминания. Назначьте срок, когда произведение должно быть выучено. Учите осознанно, исходя из формы произведения, гармонизации, голосоведения и др., так, чтобы смогли начать с любого места. Внушите себе уверенность в том, что после того, как произведение выучено, когда оно «на слуху», и в «голове», и в «пальцах», опасность его забыть не угрожает, если вы собраны и внимательны.

##### ***2) Недостаточно хорошо проработанный материал.***

Надо просто выучить программу с проработкой всех технических, полифонических, звуковых, ритмических и др. задач.

- 3) *Неудачно подобранная для выступления программа.*
- ✓ Для публичного показа нужно отбирать произведения, которые позволяют ярко раскрыть индивидуальность.
  - ✓ При выборе произведений важно учитывать возможности учащегося. Оптимальный уровень сложности – одно из условий успешности выступления.
  - ✓ При разучивании произведения важное значение имеет личная заинтересованность ученика. Педагог должен учитывать его пожелания, увлечь намеченными для ответственного выступления пьесами, уметь аргументировать свой выбор.
- 4) *Редкие публичные выступления.*
- ✓ Когда концертная программа достаточно выучена, обыгрываем её на публике. Сначала создаём ситуацию, вызывающую незначительное волнение – выступаем перед одноклассниками или родителями. Затем задачу усложняем – играем перед педагогами. Обыгрывание программы надо делать как можно более часто, как говорил К. Станиславский «Чтобы трудное стало привычным, привычное – лёгким, а лёгкое – приятным».
  - ✓ Создавая подобие концертной атмосферы, полезно выступать в детском саду, библиотеке, общеобразовательной школе. К выступлениям надо привыкать.
  - ✓ Записать выступление на видео, с последующим обсуждением.
- 5) *Необычность условий, в которых протекает выступление.*
- ✓ При подготовке к концерту обязательным условием является предварительное изучение акустических возможностей сцены. На репетициях исполнителю важно адаптироваться к новым слуховым и двигательным ощущениям. Меняется музыкальное пространство, по-иному высвечиваются такие качества звучания, как разборчивость, масштабность, гибкость и разнообразие тембра и динамики.
  - ✓ Полезно создать «эстрадоподобную» ситуацию – провести генеральную репетицию в зале в сценическом костюме. Каждый исполнитель знает, как важна на сцене комфортная одежда. Например, высокие каблуки, острый носок обуви негативно сказываются на технике владения педалью.
  - ✓ В период подготовки к концерту, необходимо репетировать выход, поклон, начало и завершение выступления, уход со сцены. Это позволяет учащимся чувствовать себя более комфортно и значительно повышает их артистизм. Важно мысленно проиграть самое начало исполняемого произведения про себя, чтобы вступить в нужном темпе и характере.
- 6) *Неверное поведение накануне, в день концерта или перед выходом на сцену.*
- ✓ Накануне важного выступления рекомендуется раньше лечь спать и хорошо выспаться. Не менять привычный ритм жизни, обязательно погулять, не переедать, не устраивать шумных развлечений, чтобы, по словам Г. Нейгауза обеспечить «свежесть души и тела». Любая форма волнения обостряется усталостью. Нельзя допускать состояния утомления – как физического, так и эмоционального.
  - ✓ Изменение направления мыслей – этот метод нередко называют ещё «отвлечением» или «переключение». Переключение достигается тем, что накануне выступления ученик старается заняться делом, которое полностью или почти полностью занимает его мысли – читает интересную книгу, смотрит захватывающий фильм и др. Некоторые незадолго до концерта занимаются работой требующей пристального внимания – разгадыванием ребусов, кроссвордов и др.
- 7) *Неопределённость ситуации – непредсказуемость того, как пройдёт выступление.*
- ✓ В смягчении ситуации неопределённости велика роль педагога: он должен примерно представлять, чего можно ожидать, и рассказать ученику, что надо учесть во время выступления.

- ✓ Перед выступлением своего подопечного прежде всего сам педагог должен быть спокойным, сдерживать внешние проявления своих переживаний. Внушение, сделанное исполнителю перед выходом на сцену спокойным, уверенным голосом в благожелательном тоне не только снимет у него излишне нервно-психическое напряжение, но и повысит уверенность в себе, вселит надежду на успех. Недопустимо подавать советы чрезмерно громким раздраженным голосом, переходящим в пронзительные возгласы.
  - ✓ В качестве упражнения для снятия тревоги перед сценой у маленького ребёнка можно попросить его представить само выступление, рассказать о том, чего он боится, исполняя музыкальное произведение. Озвучивая свой страх, ребёнок тем самым уменьшает его.
  - ✓ Можно попросить «нарисовать» свой страх перед сценой. Роль рисунка давно известна в психотерапии, рисование даёт возможность человеку избавиться от негативных эмоций и агрессии. Должны поощряться попытки юмористического, карикатурного изображения, ведь мы не боимся того, над чем смеёмся.
- 8) *Ощущение собственной неполноценности, неуверенности в себе, недооценка своих возможностей.*
- ✓ Необходимо объективно определить «уровень притязаний» и привести в соответствие задачи, которые перед вами стоят, с вашими реальными возможностями.
  - ✓ Не ставьте перед учеником непосильных задач.
  - ✓ Любой промах на сцене надо учиться игнорировать. Скрипач Абрам Штерн говорил: «Если ты хочешь чему-то научиться, не бойся ошибаться. Это ошибки хирурга смертельны, а ты – не хирург».
  - ✓ При дальнейшем обсуждении выступления важно использовать правила «конструктивной критики»:
    - если уже ничего изменить нельзя, не стоит критиковать вообще;
    - выбирать для критики подходящее место и время, никто не любит публичной критики, тем более дети;
    - быть объективным и если есть такая возможность, начать с хорошего;
    - быть конкретным, если нельзя сформулировать свою мысль ясно и конкретно, лучше вообще не критиковать;
    - дать понять, что есть возможность исправить ситуацию;
    - одобрить исправления.
  - ✓ Ролевая подготовка. Смысл этого приёма заключается в том, что исполнитель, абстрагируясь от собственных личностных качеств, входит в образ другого человека, не боящегося публичных выступлений. Ученик, вопреки своему состоянию, начинает играть роль человека, который уверен в себе и ничего не боится.
  - ✓ Формирование сценического самочувствия по системе К. С. Станиславского:
    - Два основополагающих понятия системы К. С. Станиславского: «сверхзадача» и «сквозное развитие». «Артисту, глубоко ушедшему в творческие задачи, нет времени заниматься собой как личностью и своим волнением!»;
    - Изучение с учениками основ актёрского мастерства, сценического действия, приёмов декламации. Работа над образами, развитие ассоциативного мышления. Сочинение с учениками текстов, стихотворений, театрализованных сценок. Проведение в классе литературных и драматических вечеров. Посещение драматических и музыкальных спектаклей.
- 9) *Неверная нравственная установка. Ложная мотивация перед публикой.*
- Каким бывает внутренний эстрадный посыл сильно волнующегося ученика?
- осознание общественной значимости выступления. От успешного выступления может зависеть сдача экзамена, получение лауреатского звания и т. д. в



результате возникает состояние, сравнимое с предчувствием катастрофы, если выступление будет неудачным. Любая установка сделать выступление «важным» должна считаться негативной и непродуктивной. Ученик думает прежде всего о себе, о своём собственном успехе и забывает о художественном исполнении музыки как о высшей цели.

- желание быть признанным. Ученики очень серьёзно относятся к одобрению и похвале слушателей, педагога и родителей. Они нуждаются в поддержке перед и после выступления.

10) *Неудачный опыт публичного выступления.*

- ✓ Включить в репертуар произведения меньшей сложности, которые очень нравятся ученику. Выступать с этой программой как можно чаще при различной аудитории: в садике, на родительских собраниях, для своих коллег и друзей.
- ✓ включить в программу обучения ансамблевые выступления. Игра по нотам и в различных составах усиливает уверенность при публичном выступлении.
- ✓ занятия аутотренингом. «Я спокоен», «У меня всё получится», «Мне нравится, то, что я делаю». Очень важно регулировать спокойное дыхание.

***Таким образом, можно сделать следующие выводы:***

- Итак, универсальных «рецептов» для преодоления негативных форм сценического волнения не существует. Выбирая те или иные приемы психологической подготовки, необходимо учитывать индивидуальные особенности психики артиста/ученика. Успех достигается легче, если музыкант знает и учитывает структуру сторон личности, формирующих сценическое состояние.
- Чтобы успешно воздействовать на то или иное эмоциональное состояние, музыканту необходимо его осознать, прежде всего дать ему название, оценить. По мнению спортивных психологов, «эмоциональные состояния... возникают непреднамеренно. Мы не можем по одному своему желанию вызывать у себя и переживать эмоциональный подъём или уверенность, не можем произвольно изменять своё плохое настроение или другое эмоциональное состояние. Управлять им можно только <...> после осознания этого состояния».
- Музыканты, которые во время концертного выступления не могут сосредоточиться на творческих задачах, нуждаются в аутотренинге перед выходом на эстраду. Им важно обрести чувство нетерпения и желание играть. И если музыканту есть что сказать собравшимся людям, если он готов показать нечто интересное, эстетически ценное, если он твердо знает, с какой целью вышел на сцену все второстепенные мысли и заботы исчезнут сами собой.
- Музыканты, которые не верят в свои возможности и панически боятся случайных ошибок, должны уяснить, что одна удачно сыгранная музыкальная фраза важнее десятка случайных ошибок. Можно случайно ошибиться, но нельзя случайно достичь высоких творческих результатов, и поэтому оценивать художника следует не по его промахам, а по его достижениям. Если хоть что-то в выступлении получилось хорошо, то исполнителю можно простить многие «грехи», потому что творческие удачи и есть то главное, ради чего исполнитель вышел к публике. Понимание этих, казалось бы, простых истин очень облегчает психологическую подготовку к предстоящему выступлению.
- Музыканты, которые жалуются, что перед выходом на сцену теряют интерес к концерту, должны позаботиться о том, чтобы ощущение творческого подъёма, оптимальный уровень возбуждения возникли именно к началу выступления, и не раньше. Им очень важно расчётливо беречь свои физические и духовные силы, разумно чередовать творческую работу и отдых.

- Музыкантам, которые сетуют, что робеют в обстановке концертного зала, я рекомендую особый приём психологической подготовки. Очень полезно, занимаясь в пустой комнате, силой воображения представить себя на сцене заполненного публикой концертного зала, внушить себе состояние творческой взволнованности, праздника и в этом психологическом состоянии исполнить всю программу. Разумеется, такую репетицию следует проводить уже после того, как сочинение надёжно выучено, и ни в коем случае не анализировать своё самочувствие во время игры. Всё внимание должно быть сосредоточено на художественной интерпретации сочинения.

Но главное – дело не только в знании секретов успешного выступления. Любой музыкант должен помнить о том, что на сцене он обязан забыть о страхе и все свои мысли направить к осмыслению той музыки, которая будет исходить из-под его рук. Он должен выступить посредником между композитором и слушателем. Исполнитель должен всю свою работу поставить под творческий контроль. Не только работу над техникой, звуком, стилем, но и работу над владением собой, работой над верой в свои силы.

#### **Библиография:**

1. АНАНЬЕВ Б., 1968, *Человек как предмет познания*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.
2. БАРЕНБОЙМ Л., 1974, *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Ленинград: Музыка.
3. БЛАГОЙ Д., 1972, *О музыке... вне музыки* // Советская музыка, № 5, с. 64-66.
4. БОЧКАРЁВ Л., 1975, *Психологические аспекты публичного выступления музыка-исполнителя* // Вопросы психологии, № 1, с. 68-79.
5. ВАСАДЗЕ А., 1978, *Бессознательное* // Васадзе А. *Художественное чувство как переживание «созревшей установки»* / Редакция: А. Д. Прангишвили и др. Т. 2. Тбилиси, с. 512-517.
6. ВИЦИНСКИЙ А., 1950, *Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением* // Известия АПН РСФСР / Редакция: Б. М. Теплова, Вып. 5, Москва, с. 197-198.
7. ГОФМАН И., 1961, *Фортепианная игра. Вопросы и ответы*, Москва: Искусство.
8. КОГАН Г., 1961, *У врат мастерства*. Москва: Советский композитор.
9. МАРТИНСЕН К., 1966, *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*, Москва: Музыка.
10. СТОЛЯРЕНКО Л., Столяренко В., 2000, *Психология для студентов колледжей*, Ростов-на-Дону: Феникс.
11. ТОКИНА П., 1972, *Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества*, Саратов: Издательство Саратовского университета.

## **ART AS MEANS OF COMMUNICATION ARTA CA MIJLOC DE COMUNICARE**

*Petrea Gîscă, PHD, Professor, George Enescu  
National University of Arts, Iasi, Romania*

**Abstract.** *The article “Art as Means of Communication. The Romanian Horn School” presents a number of elements regarding the horn and its musical development on the Romanian territory. After some general considerations which target the main “European Horn Schools”, the author set himself to find the roots of the “Romanian Horn School” and its illustrious members. After World War II, musical centres have been formed in our country in Bucharest, Cluj-Napoca, Iasi, Timisoara, where the horn has been practiced in musical education as a significant musical instrument in symphonic and opera orchestras. The next generations of horn players have refined and upgraded themselves, founding a strong “Horn School” in Romania, well-known in the country as*

well as abroad. These horn players are great performers of the instrument, artists of the romanian musical interpretation, therefore art represents an effective and relevant means of communication.

**Key words:** art, horn school, musical instrument, horn.

### 1. Școli cornistice europene. Considerații generale.

Diversitatea curentelor muzicale, transformările multiple ale instrumentului până la apariția cornului dublu cromatic, au influențat crearea Școlilor naționale cornistice. Fiecare țară are o identitate proprie în funcție de cultură, educație, fiecare și-a adus contribuția într-un anumit fel la dezvoltarea instrumentului. Dacă francezii au inventat cornul, aducându-l în forma actuală, corniștii din Bohemia l-au ridicat la un înalt nivel interpretativ, în timp ce germanii l-au promovat în orchestrele Curților princiare.

În țara noastră, instrumentul a pătruns și s-a dezvoltat mult mai târziu, pe la mijlocul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Pentru a vorbi de *Școala românească de corn*, se impune o scurtă retrospectivă a celor mai importante Școli cornistice din Europa.

Încă din secolul al XVII-lea francezii dezvoltă cornul de vânătoare, folosindu-l în lucrările lor. Printre reprezentanții de vârf ai instrumentului amintim corniștii J. J. Rodolphe (1759-1809), J. Lebron, inventatorul surdinei (1759-1809), Fr. Duvernoy (1765-1838), H. Domnich (1767-1844), L. F. Dauprat (1781-1868), J. F. Gallay (1795-1864), M. J. Mengal (1784-851), J. B. Victor Mohr (1823-1891), F. Bremont (1844-1925), L. E. Vuillermoz (1869-1936), J. Devémy (1898 - 1969), L. Thévet (1914-2007), G. Barboteau (1924-2006). Acești corniști valoroși ai *Școlii franceze* au fost în egală măsură pedagogi desăvârșiți, autori de lucrări solistice pentru corn și lucrări didactice.

*Școala cehă de corn* îi datorează Contelui Spork, inițierea lui Wenzel Sweda (1630-1710) și Peter Rollig (1650-1723) în deslușirea tainelor cornului. Cei doi pot fi considerați fondatorii *Școlii cehe de corn*. Lor li se vor adăuga, mai târziu, H. Smejkal (1685-1758), J. Metijka (1728-1804), V. Zaluzan (1767- ?), G. Punto (1746?- 1803), J. Schindler (1700-1766), K. Handeck (1721-1800?), A. J. Hampel, inventatorul tehnicii mâinii drepte (1710-1771), T. Steinmuller (1725-1790), K. Franz (1738-1802) și alții. O mențiune specială pentru Giovanni Punto (J. Wenzel), care a fost unul dintre cei mai mari corniști din istoria cornului. A fost cornistul care i-a influențat pe W. A. Mozart și L. van Beethoven să scrie capodoperele lor pentru corn, fiind un instrumentist greu de egalat de urmașii săi.

*Școala germană de corn* datorează mult corniștilor cehi, cei care au influențat în mod decisiv dezvoltarea și afirmarea cornului pe teritoriul german. O. Franz (1843-1889), Fr. A. Gumpert (1841-1906), F. A. Borsdorf (1854-1923), Fr. F. Paersch (1857-1921), K. Turr Schmidt (1753-1797), Fr. J. Strauss (1822-1905), H. Baumann (n. 1934), sunt doar câțiva reprezentanți de seamă ai *Școlii germane de corn*.

*Școala engleză de corn* a fost, în aceeași măsură, influențată de corniștii cehi, care s-au stabilit în Anglia, fiind considerați în trecut cei mai buni instrumentiști. Mai târziu, familia Brain prin A. E. Brain (1860-1925), A. Brain jr. (1885-1966), A. Brain (1893-1955) și D. Brain (1921-1957), și-a pus amprenta pe dezvoltarea cornului și afirmarea acestuia în lumea întreagă. Cel din urmă, socotit „cornistul secolului al XX-lea”, a murit într-un tragic accident la o vârstă timpurie, însă a fascinat publicul și specialiștii prin sunetul și tehnica sa, lăsând înregistrări greu de egalat până în ziua de astăzi.

*Școala austriacă de corn* este reprezentată de corniștii I. Leutgeb (1745-1811), J. Schantl (1841-1902), K. Stiegler (1876-1932) etc. A rămas celebră legătura de prietenie dintre I. Leutgeb și W. A. Mozart, compozitorul dedicându-i celebrului cornist câteva dintre lucrările sale pentru corn.

*Școala rusă de corn* a introdus o tehnică nouă în interpretare, promovând un vibrato larg, care mai dăinuie și astăzi în rândul corniștilor. J. A. Maresch (1719-1794), Fr. Schollar (1859-1928?), M. Bujanovski (1891-1966) sunt câțiva dintre reprezentanții cornului în

Rusia. Influențele *Școlii ruse de corn* s-au făcut simțite și în țara noastră, mai ales în rândul generației corniștilor de după cel de-al doilea război mondial.

În Italia, *Școala cornistică* s-a dezvoltat datorită fraților Luigi Belloli (1770-1817) și Agostino Belloli (1778-1835). Lor li s-au adăugat A. Tesaroni (1787-1855), B. Bergonzi (1790-1839), G. Puzzi (1792-1876), G. Belloli (1800-1854), L. Romanino (1806-1867), V. Vecchietti (1845-1922), D. Ceccarosi (1910-1996), A. Allegrini și alții.

## 2. Școala românească de corn. Reprezentanți de seamă

În spațiul românesc, primele manifestări muzicale au apărut la mijlocul secolului al XVIII-lea. La Oradea ia ființă în anul 1757, Capela Muzicală condusă de Michael Haydn și apoi de Karl Ditter von Dittersdorf. În Țările Române concertează primele trupe străine, apar primele școli muzicale particulare (Conservatoare de muzică și declamațiune) și primele Societăți filarmonice (București, Iași, Oradea) în special după anul 1830. Prin înființarea Conservatoarelor de Stat de la Iași și București (1864), se pun bazele învățământului muzical în Principatele Române Unite.

Rădăcinile *Școlii românești de corn* trebuie căutate în apariția muzicilor militare. Prima fanfară militară apare la Iași, la 25 august 1830<sup>103</sup>, fiind condusă de vienezul Francisc Ruzitski (ceh de origine). Acesta aduce de la Viena partituri, instrumentiști, profesori austrieci și cehi, pentru instruirea muzicanților români. Pe lângă studiul clarinetului, oboiului, flautului, fagotului, se studia și cornul. De asemenea, Ruzitski a achiziționat și cinci caiete de studii pentru formarea unei mai bune tehnici instrumentale a muzicanților. Nu întâmplător, începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea, unii profesori ai Conservatoarelor din țara noastră sunt cehi, italieni și de alte naționalități. Repertoriul fanfarei conținea valsuri, uverturi, mazurci, marșuri, poloneze din repertoriul compozitorilor W. A. Mozart, L. van Beethoven, G. Rossini etc. Nu lipsea muzica turcească, gustul pentru muzica orientală încă mai persista. La Craiova, în 1830, ia ființă prima fanfară militară din ordinul spătarului Alexandru Ghica. Se spune că, în urma izbucnirii epidemiei de holeră, autoritățile din Craiova au hotărât să aducă moaștele Sfântului Grigore Decapolitul de la Marea Bistrița. Era nevoie de o fanfară care să întâmpine sfintele moaște, formația de suflători constituită fiind nucleul viitoarei fanfare militare a orașului. Alexandru Ghica „a adunat laolaltă toți instrumentiștii suflători de la acea dată din oraș, i-a îmbrăcat în haine militare și i-a pus în fruntea cortegiului care se formase, pentru însoțirea moaștelor”<sup>104</sup>.

La București, se înființează prima muzică militară la 1832, în timp ce în Transilvania funcționau mai multe fanfare în mod sporadic. Aceste formații muzicale au adus în Țările Române un suflu nou, în ceea ce privește emanciparea culturală și muzicală a oamenilor.

Dirijorii și mulți dintre instrumentiștii acestor fanfare erau din străinătate, iar unii dintre ei s-au stabilit în Țările române. „Formațiile de muzică ale armatei au făcut o muncă de pionierat atât în domeniul învățământului muzical, cât și în acela al educației patriotice și estetice a maselor de militari și a populației civile”<sup>105</sup>, afirma G. Breazul.

Denumirea oficială de fanfară în România este utilizată din anul 1880, când este consemnată în Decizia ministerială nr. 114, din 25 iulie. În articolul 5 este stipulat: „Gagiștii, deosebit de îndatorirea de a cânta în bandă, vor fi obligați a face și instrucțiunea corniștilor pentru școala de corn, precum și de a pregăti un număr de elevi pentru corn sau vreun instrument din cele prezentate în table”<sup>106</sup>.

În Țările Române, învățământul muzical se va organiza, un rol important avându-l Liceul Militar de Muzică din București. Aici au predat iluștri profesori: G. Breazul,

<sup>103</sup> Actul este menționat în *Regulamentul Organic* din 1/13 iulie 1831.

<sup>104</sup> M. Silea – *Istoria muzicilor militare*, București, Editura Militară, 2006, p. 31.

<sup>105</sup> Idem, p. 33.

<sup>106</sup> I. Badea – *În pas de defilare*, București, Editura Militară, 1996, p. 117.

M. Jora, M. Negrea, A. Stoia etc. În același timp, o serie de muzicieni au absolvit cursurile acestei școli: I. Conta, V. Cosma, Gh. Dumitrescu, P. Staicu, I. Bădănoiu și alții. Din copiii de trupă ai armatei, vor proveni viitorii corniști ai țării.

Putem vorbi de existența mai multor poli de studiu ai cornului, în România. La București, așa numita *Școală de corn* s-a format în jurul profesorului Petre Nițulescu (1885-1957). Până atunci au activat profesori cehi și italieni.

**Petre Nițulescu** a studiat cornul la Conservatorul din München (Germania), după care întors în țară, a fost solo cornist al Filarmonicii „G. Enescu” și instrumentist în Orchestra Operei Române București. S-a bucurat de prietenia muzicienilor Ctin Silvestri, G. Georgescu și G. Enescu. A avut o activitate prodigioasă în formații camerale și a fost membru al „Asociației de muzică de cameră”, colaborând cu mari personalități muzicale ale vremii. Ilustru continuator al primilor profesori de corn din București (Leeb și Franz Carbus), a fost considerat cel mai bun profesor de corn al vremii sale. A fost profesor la Școala de Elevi Muzicanți Militari (înființată de Lt. Col. Egizio Massini), devenită Școala Militară de Muzică și ulterior Liceul Militar de Muzică. A predat cornul la Liceul de Muzică nr. 1 și la Academia Regală de Muzică și Artă Dramatică, devenită Conservatorul „C. Porumbescu”. A format o pleiadă de corniști valoroși: I. Bădănoiu, P. Staicu, N. Stavăr, I. Caloianu, Gh. Păunescu, I. Vlad, Ș. Bunea, Ș. Georgescu, I. Cozorici și mulți alții. Elevii săi l-au iubit, apreciat și respectat. Petre Nițulescu a luptat pentru drepturile artiștilor interpreți din instituțiile muzicale, fiind ales Președinte fondator al Sindicatului Artiștilor Instrumentiști din România (1928). Muzician de renume, pedagog de înaltă ținută, instrumentist cu o bogată activitate artistică, P. Nițulescu a devenit o legendă.

Unul dintre marii soliști corniști ai României este **Paul Staicu** (n. 7 VI 1937), muzician polivalent (instrumentist, profesor, dirijor). Discipol al lui P. Nițulescu, a fost elev al Liceului militar de Muzică București și student al Academiei de Muzică din Praga (1956 - 1961), la clasa de corn a prof. Vladimir Kubat (a absolvit cu *Magna cum laude*). De asemenea, a studiat dirijatul la Viena cu prof. H. Swarowsky și s-a perfecționat cu Sergiu Celibidache.

A cântat în Orchestra Filarmonicii „G. Enescu” și a desfășurat o bogată activitate solistică. Paul Staicu este primul cornist român care a interpretat *Concertele nr. 1 și 2* de R. Strauss (cu Orchestra Radiodifuziunii Române, 1954), *Sonata pentru corn și pian* și *Concertul pentru corn și orchestră* de P. Hindemith, *Concertul op. 91* de R. Glier (lucrare interpretată în prezența compozitorului, 1954), *Sonatina* de E. Cosma etc. A imprimat pe discuri mai multe lucrări concertante pentru corn și orchestră. A fost printre primii corniști din România care au introdus cântatul pe sistem *B* (*Si b*). Paul Staicu a desfășurat o bogată activitate camerală și dirijorală, îndeosebi cu Filarmonica „Marea Neagră” Constanța și Orchestra simfonică din Montbeliard – Franța, unde a fost dirijor și director artistic după 1990. Activitatea didactică a avut loc la Conservatorul „C. Porumbescu” București. Printre discipolii săi se numără: I. Rațiu - solo cornist la Duisburg - Germania, N. Dosa - solo cornist la Monte Carlo - Monaco, T. Ungureanu - solo cornist în Orchestra Picardie - Amiens - Franța, N. Apostol - solo cornist la Sonderborg - Danemarca, N. Dănilă, Hamburg – Germania, C. Codreanu - solo cornist în Orchestra din Nashville - SUA și mulți alții. Paul Staicu a fost onorat cu numeroase distincții, premii și medalii, atât în țară cât și în străinătate. Este un artist de o calitate umană deosebită, care s-a bucurat și trăiește pentru corn.

**Gheorghe Păunescu** (12 II 1912 - 14 VII 1990), a fost prim cornist în Orchestra Radiodifuziunii Române (1933-1962). Copil de trupă și elev al Liceului Militar de Muzică București, a făcut studiile superioare la Academia Regală de Muzică și Artă Dramatică București. Are o bogată activitate de creație, lăsând posterității mai multe lucrări pentru corn și pian (orchestră): *Impromptu*, *Elegie*, *Capriciu român*, *Nocturnă*, *Variațiuni*, *Vocaliză*,

*Poem concertant, Culegere de 10 piese ușoare, Metodă pentru elevii începători și 40 Studii pentru corn. Manual de transpoziții și Monografia cornului* au rămas nepublicate. Activitatea didactică s-a desfășurat la Liceul de Muzică nr. 1 (1949-1959) și Conservatorul „C. Porumbescu” din București (1959-1971). A fost un profesor deosebit, un compozitor prolific pentru corn și un om de o rară noblețe sufletească.

Student al lui Petre Nițulescu la Conservatorul „C. Porumbescu” din București (1939 - 1943), **Ion Bădănoiu** (22 V 1925 - 14 II 1995) a fost prim cornist al Operei Române (1947 - 1987) și prim cornist colaborator al Orchestrelor Radiodifuziunii Române și Filarmonicii „G. Enescu” București. A fost printre primii corniști români care a făcut solistică. În acest sens, „Serenada pentru tenor, corn și orchestră de coarde” de B. Britten este de referință. La propunerea lui E. Massini – dirijorul Operei, a fost înnobilit cu titlul de *Artist emerit*. „Ion Bădănoiu este un adevărat poet al cornului”, scria presa vremii. A desfășurat o bogată activitate camerală și a fost recompensat cu diplome, medalii și premii la concursurile de specialitate interne și internaționale.

Un artist cu alese calități umane este profesorul **Nicolae Lipoczi** (n. 17 X 1940 - 31 martie 2018). A studiat la Școala Medie de Muzică din Timișoara (prof. Ș. Bunea) și la Conservatorul „C. Porumbescu” București, cu prof. Gh. Păunescu. Instrumentist la Filarmonica din Arad (1958-1959) și prim cornist al Filarmonicii „G. Enescu” (1969-1993), Nicolae Lipoczi a activat, ca profesor titular al Universității Naționale de Muzică București (1993-2006) și a colaborat, ca profesor, cu Conservatorul din Iași, Liceul de Muzică „G. Enescu”, Liceul Militar de Muzică București și Facultatea de Muzică Brașov. Activitatea camerală a fost foarte complexă, bogată, realizând imprimări cu muzică de film în diverse formații artistice.

Alături de corniștii - profesori menționați, activează în București instrumentiști valoroși, cum ar fi: M. Bejan, V. Buzdugan, G. Gîscă, I. Luca, C. Popa și alții.

La Iași, primul profesor italianul **Ernesto Bacanelli (Racanelli)** a predat cornul la Conservatorul de Muzică și Declamațiune între 1877-1878. „Cunoaște bine toate instrumentele de alamă, având ca instrument special cornul, totodată vorbește destul de bine românește”<sup>107</sup>, scria M. Cozmei, citându-l pe C. Gros, directorul Conservatorului ieșean. Lui i-au succedat frații Cirillo, italieni de origine. C. Cirillo (20 II 1851 - ? 1903) a studiat la Conservatorul de muzică din Aversa - Italia. A predat la Iași între 1879 - 1902. Greutățile inerente începutului *Școlii de interpretare* a instrumentelor de suflat, se observă și prin faptul că, uneori, găsim în cataloage la rubrica „Repertoriu”, indicații ca: *felurite game și exerciții* sau *Metoda* (fără a preciza numele autorului). Metoda fraților Cirillo se caracterizează „mai întâi printr-o rigoare a tehnicii instrumentale și apoi, printr-o căldură specifică instrumentiștilor italieni”<sup>108</sup>, spunea M. Cozmei, evocându-l pe G. Pascu.

Cei care au adus un suflu nou și au pus bazele *Școlii ieșene de corn* au fost frații Ioan și Carol Nosec, de origine cehă și Petru Onofrei, ce au marcat destinul a zeci de generații de corniști. **Ioan Nosec** (5 V 1894 - ? V 1971) a studiat la București cu prof. P. Nițulescu. A făcut parte din Orchestra simfonică condusă de G. Enescu (1917 -1918), alături de fratele său Carol Nosec (? 1891 - 11 IV 1946), cornist, profesor și dirijor. Membru fondator al Filarmonicii „Moldova” Iași, Ioan Nosec a fost și actor la Teatrul Național din Iași. A predat cornul între 1924-1950 la Academia de Muzică și Artă Dramatică Iași și a fost profesor la clasa de corn a Școlii Medii de Muzică (devenită Liceul de Muzică și Arte Plastice) între 1950-1971. „Ținută morală deosebită, calm și răbdare, căldură sufletească, dorința de a dăruii elevilor

---

<sup>107</sup> M. Cozmei – *Pagini din istoria învățământului artistic modern din Iași la 150 de ani*, ediția a doua cu adăugiri, Iași, Editura Artes, 2010, p. 77.

<sup>108</sup> P. Gîscă – *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul corniștilor români*, Iași, Editura StudIS, 2012, p. 49.

din cunoștințele și experiența lor, grija și interesul arătat elevilor, iată trăsăturile nobile ce au caracterizat prima generație de profesori ai liceului nostru<sup>109</sup>, nota prof. N. Musteață.

Prim cornist al Filarmonicii „Moldova” Iași, **Petru Onofrei** (1923-1980) a fost solist concertist și un instrumentist de talie europeană. A cântat prima dată la Iași, *Concertele pentru corn și orchestră* din creația compozitorilor W. A. Mozart și R. Strauss. A predat cornul la Școala Medie de Muzică (1949-1956) și la Conservatorul „G. Enescu” (1960-1967). A fost un muzician de un remarcabil profesionalism, foarte riguros în exercitarea activităților didactice și un caracter deosebit.

Continuator al profesorilor I. Nosec și P. Onofrei, prof. **N. Musteață** (n. 18 VI 1946) și-a dedicat viața cornului și elevilor de la Colegiul Național de Artă „O. Bancilă” Iași. „Profesorul Neculai Musteață este una din personalitățile marcante ale învățământului muzical românesc [...] A dăruit muzicii românești peste 60 de absolvenți, care în prezent activează în țară și străinătate”<sup>110</sup>, scria o cronică ieșeană. Pentru o scurtă perioadă de timp, a fost membru al Filarmonicii „Moldova” (1971-1972) și al Orchestrei Filarmonicii „M. Jora” Bacău (1972-1973). Este distins cu premii de excelență, diplome și medalii.

**Petrea Gîscă** (n. 31 V 1962) duce mai departe *Școala interpretativă ieșeană de corn*, în cadrul UNAGE Iași. A absolvit cursurile Conservatorului „G. Enescu” Iași, promoția 1985, ca șef de promoție și a fost prim cornist al Filarmonicii „Moldova” (1985-2010). A susținut 110 concerte solo cu orchestre din țară și R. Moldova și peste 80 de recitaluri în țară, Germania, R. Moldova etc. Petrea Gîscă are o bogată activitate publicistică. Au văzut lumina tiparului 12 lucrări muzicologice, didactice și alte lucrări. Are o activitate foarte diversă în ansambluri camerale și colaborează cu diverse orchestre din țară și străinătate în cadrul unor turnee sau concerte. Actualmente este prim cornist al ONR Iași. A fost distins cu premii, diplome și medalii.

Printre corniștii formați la Iași se numără Ctin Petrea, B. Chirilă, L. Săvuță, R. Popa, R. Gavril, Gh. Cociuba, Gh. Asavei și lista ar putea continua.

Un centru important al *Școlii cornistice din România* este la Cluj-Napoca. **Petru Perșa** (9 IX 1914 - 25 I 1998) este unul dintre reprezentanții de seamă ai *Școlii clujene de corn*. A fost prim cornist solist al Operei Române Cluj-Napoca, între 1939 - 1964. Profesor de corn la Școala Medie de Muzică din Cluj (1949 - 1970), devenită Liceul de Muzică și Arte Plastice, Petru Perșa a avut elevi remarcabili: M. Ladiu, N. Dosa, I. Rațiu, B. Chirilă etc. **Vasile Mureșan** (30 VII 1921 - 20 VIII 1985) a studiat cornul și dirijatul la Conservatorul de Muzică și Artă Dramatică Cluj-Napoca. Prim cornist și ulterior dirijor al Operei maghiare din Cluj, V. Mureșan a avut o activitate didactică prodigioasă, ca lector univ. la Conservatorul „Gh. Dima” din Cluj (1955-1980). Dintre studenții săi amintim: G. Kedveș, M. Ladiu, O. Karoly (stabiliți în Germania), V. Oprea, I. Olteanu etc. Muzician devotat, a slujit cu credință muzica și muzicienii.

Un profesor desăvârșit este **Ioan Olteanu** (n. 2 V 1930), care a avut o activitate didactică diversă la Liceul de Muzică (1959-1987) și Conservatorul „Gh. Dima” Cluj-Napoca (1967-1987). Dintre discipolii săi amintim: V. Pinteș, V. Oprea, A. Marc, D. Lung și alții. A activat în Orchestra Filarmonicii „Transilvania” din Cluj.

**Alexandru Marc** (n. 21 V 1955) are o activitate bogată, ca prim cornist în Orchestra Filarmonicii „Transilvania” și o activitate academică diversă la Academia de Muzică „Gh. Dima” Cluj-Napoca. A cântat, ca solist, *Concertele* de W. A. Mozart și *Concertul pentru 4 corni și orchestră* de R. Schumann (cornul I), ultima lucrare imprimată la Electrecord. Este prof. univ. dr. și desfășoară o activitate științifică, didactică, de excepție. A publicat mai

---

<sup>109</sup> *Anuarul Liceului de Arte „O. Bancilă”, la 50 de ani de existență 1949 - 1999*, Iași, Ministerul Educației Naționale, 1999, p. 49.

<sup>110</sup> Ziarul *Monitorul* - Iași - 21 mai 2011.

multe volume dedicate cornului, participă la conferințe, congrese, comunicări științifice. De mulți ani realizează *Cursurile de vară pentru corn* la Rusești - Cluj-Napoca, unde participă tineri din toate colțurile țării.

Un caracter extraordinar și un cornist excepțional a fost **Vasilică Oprea** (1946-2015), cornist iubit și respectat de colegi, elevi, și public. A fost prim cornist al Filarmonicii „Transilvania” (1970-2009), cornist solist și profesor al Colegiului Național de Artă „S. Toduță” (1970-2011). Printre absolvenții săi se numără R. Rusu (USA), S. Oșorhean (Africa de Sud), D. Ștefan (Ungaria), M. Pop (Germania) și alții. Membru al *Societății Internaționale a Corniștilor*, V. Oprea a fost distins cu diplome de excelență, premii naționale și internaționale. Instrumentist prețuit și respectat, de un înalt profesionalism, nu s-a sfîit să-i ajute pe toți cei care i-au cerut sprijinul.

La Cluj activează corniști valoroși, printre care se numără G. Cupșa, T. Tulbure, F. Marc și alții. Unii realizează cariere artistice și didactice deosebite în SUA, Germania, Ungaria, ducând cu cinste numele *Școlii interpretative românești de corn*.

Un centru cornistic important a fost în anii din urmă, la Timișoara. Profesorul **Ștefan Bunea** (5 III 1918 - ? 1996) a studiat cornul la Școala Militară de Muzică București (copil de trupă) și la Conservatorul Regal de Muzică și Artă Dramatică (1943 - 1947), cu prof. Petre Nițulescu. A fost prim cornist la Filarmonica „Banatul” Timișoara, Filarmonica din Arad și Orchestra simfonică a Armatei. În plan didactic, a profesat la Liceele de Muzică din Arad și Timișoara. Făuritor de *Școală de corn* în zona de Vest a țării, a avut elevi pe N. Lipoczi, M. Popa, A. Grapini, Ș. Mureșan etc.

După înființarea majorității orchestrelor simfonice și teatre de operă, în a doua jumătate a veacului trecut, s-au creat clase de corn și în orașele mai mici, așa numitele orașe de provincie. Actualii corniști și profesori de corn din aceste școli nu sunt mai puțin pregătiți, din contra, ei performează și susțin activități artistice și didactice de înalt nivel.

La începuturile *Școlii cornistice românești* rezultatele au apărut, mai ales, la corniștii cu calități native. Pasiunea dascălilor și implicarea lor în actul educațional au adus rezultate și pe plan european.

Stilul de interpretare diferă, uneori, de la un centru muzical la altul. Dacă școala bucureșteană și mai ales cea clujeană abordează un sunet amplu, mai drept și mai apropiat corniștilor europeni, la Iași instrumentiștii practică un sunet mai cantabil, cu puțin *vibrato*, interpretarea fiind pe primul plan.

Mulți dintre corniștii români și-au găsit locuri de muncă sau colaborează cu diverse orchestre din străinătate. După revoluția din 1989, prin lărgirea orizontului cultural, corniștii români valoroși s-au integrat mai ușor în circuitul valorilor europene.

Compozitorii români au dedicat cornului lucrări diverse, fiind inspirați deseori, de activitatea unor interpreți. Au scris lucrări pentru corn, creatorii D. Buciu, Gh. Păunescu, N. Petri, D. Capoianu, E. Cosma, I. Cudalbu, L. Glodeanu, V. Jianu, A. Popa, L. Alexandra, Ș. Nichifor, A. Mendelsohn, I. Mureșianu, A. Pașcanu, P. Gîscă, M. Stan, U. Vlad, D. Voiculescu, N. Ciocoiu, C. P. Basacopol și alții.

În concluzie, în țara noastră cornul se studiază cu multă pasiune, deschidere spre noutate și dorință de autodepășire. „Problema interpretării rămâne deschisă, fiind o evoluție și o sinteză a gândirii muzicale, a trăirii artistice și a mijloacelor tehnice de exprimare - o modalitate esențială de manifestare a personalității muzicale solistice”<sup>111</sup>, scria L. Săvuță în lucrarea sa.

Și pentru că performanța nu se realizează ușor, iar cornul rămâne parte importantă a existenței noastre, amintim cuvintele celebrului dirijor austriac Herbert von Karajan: *Cu primul cornist din orchestra simfonică să te comporți ca și cu iubita!*

---

<sup>111</sup> L. Săvuță – Teza de doctorat, *Cornul în tradiția muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico-interpretativă*, UNMB, 2010, p. 239.



### **Bibliografie:**

1. BADEA I., 1996, *În pas de defilare*, București, Editura militară.
2. COZMEI M., 2010, *Existențe și împliniri. Dicționar biobibliografic, Domeniul: Muzică*, Ediția a 2-a, Iași, Universitatea de Arte „G. Enescu”, Editura Artes.
3. COZMEI M., 2010, *Pagini din istoria învățământului artistic modern din Iași la 150 de ani*, ediția a doua cu adăugiri, Iași, Editura Artes.
4. GÎSCĂ P., 2009, *Cornul, tradiție și mister*, Iași, Editura Artes.
5. GÎSCĂ P., 2012, *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul corniștilor români*, Iași, Editura StudIS.
6. MARC A., 2006, *Cornul de pe câmpul de vânătoare în sala de concerte*, Cluj-Napoca, Editura Media Musica.
7. SĂVUȚĂ L., 2010, Teză de doctorat *Cornul în tradiția muzicală europeană. O perspectivă istorică, stilistico-interpretativă*, UNMB.
8. SÎLEA M., 2006, *Istoria muzicilor militare*, București, Editura militară.
9. ZARZO V., 1994, *La trompa (Historia y desarrollo), Cornul (Istorie și dezvoltare)*, Malaga, Ediciones Seyer.
10. *Ziarul Monitorul*, Iași, 21 mai 2011.
11. xxx *Anuarul Liceului de Arte „O. Băncilă”*, la 50 de ani de existență 1949 - 1999, Iași, Ministerul Educației Naționale, 1999.
12. xxx *Enciclopedia Personalităților din România*, ed. a V-a, Elveția, Editura Hubners Who Is Who, 2010.
13. www.google.com
14. www.pizka.de
15. www.wikipedia.org

## **MUSIC SUD AMERICAN. INSPIRATION SOURCES. GENRES AND FORMS. INTERPRETERS GUITARISTS MUZICA SUD AMERICANĂ. SURSE DE INSPIRAȚIE. GENURI ȘI FORME. INTERPREȚI CHITARIȘTI**

*Daniel Dragomirescu, PHD, Lecturer,  
„George Enescu” National University of Arts, Iasi, Romania*

**Abstract.** *Music in South America is a rhythmic sound and rhythm extraction from the traditional musical practice that imposed the school on this continent through creations of absolute originality. The composers and interpreters of this area have become remarkable through singular interpretation and compositional styles in world music.*

**Key words:** *guitar performers, South American folklore.*

### **1. Genuri specifice muzicii latino-americane**

**Batuque** – termen brazilian asociat cu dansurile de origine africană, dansuri ce utilizează un ritm predominant sincopat, percuția având rolul preponderent. În cadrul acestora, dansatorii sunt organizați în cercuri, bat din palme sau lovesc împreună bucăți de sticlă, lemn sau fier. Termenul „batuque” este cunoscut și ca „batucada”, fiind un precursor al *sambe* și *maxixe* care reprezintă forma modernă, modificată datorită influențelor urbane.

**Congo** – o formă a pieselor simbolice prezentate în Brazilia de către sclavii negrii din secolul al XVIII-lea, ce omagiau anumiți sfinți de culoare în timpul celebrărilor religioase. Cel mai faimos este *congo*-ul închinat *Sfântului Balthazar* și *Sf. Benedict*. Muzica acestor piese o reprezintă *congada*, un dans african organizat în măsura de doi timpi, bazat pe repetiții monotone ale unor scurte modele ritmice sincopate.

**Lundu** – dans popular brazilian, provenind din zonele rurale, executat în mod original cu ocazia celebrării recoltei. În prezent, el a devenit un fel de *serenadă*, cunoscută și sub numele de *aribu*, dar păstrând totuși trăsăturile fundamentale specific africane.

**Maxixe** – vechi dans urban brazilian, intonat într-un tempo moderat, în măsura de 2/4, executat cu perechi de participanți. Acesta este derivat din *lundu*, însă azi prezintă influențe ale popoarelor negre și a altor popoare vecine (în special cea a *tango-ului argentinian*).

**Tango** – este un dans urban modern de origine argentiniană, prezent în primul deceniu al secolului XX, în Buenos Aires, care se dansează cu perechi de parteneri, utilizând pașii caracteristici. Anterior, exista o formă hibridă, ce combina elementele *tango-ului andaluz*, al *habanerei* și pe cele din *milonga*. Este structurat în două secțiuni de dimensiuni egale (de 14 până la 20 de măsuri), cea de-a doua fiind scrisă în tonalitatea dominantei sau în cea a relativei minore. Tango-ul are la bază formule sincopate, ce se desfășoară în măsura de 2/4. Textele muzicii valorifică deseori subiecte cu caracter melodramatic sau patetic, extrase din mediul orășenesc.

**Samba** – dans popular brazilian, caracterizat tot prin întrebuințarea formulelor sincopate, cu metrul de 2/4. În prezent, se cunosc două tipuri de *samba* - unul specific mediului rural, mai violent și oarecum rapid, similar cu *batuque*; altul exprimat printr-o varietate urbană, derivată din *maxixe*, având un tempo moderat și mai puțin sincopat. *Samba* este muzica specifică carnavalului din Rio de Janeiro, fiind executată în cerc de către grupuri organizate. În alte împrejurări, el este dansat cu perechi.

**Milonga** – la fel ca și cele descrise anterior, acesta este un dans popular des întâlnit în suburbiile Buenos Aires-ului, în timpul ultimelor decenii ale secolului al XIX-lea. Alături de *tango-ul andaluz*, *milonga* constituie una din sursele importante ale *tango-ului argentinian*, de care, pe parcurs, a fost absorbită complet.

Așadar, în **Mexic**, cântecele și dansurile precum *huapango*, *jarabul*, *jarana*, *ciumumbe*, *torito*, *sonecito*, *de las negros* constituie folclorul poporului din această zonă. **Insulele Caraibe** sunt dominate de *habanera*, *rumba*, *conga*, *son*, *merengue*, în timp ce **istmul Americii Centrale** ne dezvăluie genuri ca *son gualamalteco*, *danzon*, *callegero*, *pasillo*, *mejorana*, *punto* și altele. *Pasillo* continuă să predomine în Columbia și Venezuela, alături de *torbellino*, *bambuco* și *joropa*. Mai jos, pe coastele Pacificului (**Ecuador** și **Peru**) întâlnim *sanjuanito*, *zamacueca*, *yarabi*, *marinera* și mai recent *vals peruano*, originar din Europa.

În **Brazilia** se disting genurile de influență portugheză cum ar fi: *coco*, *chôros* (elementul principal de inspirație al lui Villa-Lobos), *maracabu*, *la macumba*, *embolada*, *congada*, *batuque*, *samba* și *modinha*. Un aspect foarte important al muzicii braziliene este reprezentat de *chôros*, în care chitara a fost implicată definitiv încă de la început, devenind nativul și principalul instrument pentru această formă. În general, termenul poartă semnificația de „a plânge”, aceasta fiind și etimologia cuvântului, deoarece se presupune că o persoană merge pentru a-și exprima dragostea, cântând serenade unei fete dedesubtul geamului său. Și Heitor Villa-Lobos a fost un cântăreț de *chôros*-uri, acest lucru reieșind din afirmația lui Barbosa-Lima: „așa a început, ca un hoinar cântând, zăbovind cu oamenii, [...]descoperind rădăcinile braziliene în termenii formelor muzicale.”<sup>112</sup>

Spre finalul secolului al XIX-lea, chitara deja apăruse izolat prin unele zone precum și în orașe. *Chôros*-ul a debutat în mediul citadin (începutul secolului al XX-lea), imediat ce electricitatea și-a făcut prezența în Rio. Datorită acestui fapt, traiul a suferit o schimbare în bine, iar această formă artistică a început să se manifeste pe străzi, cu mai mulți oameni adunați împreună. Dar ceva similar se întâmpla și în Statele Unite, unde acei serenadiști obișnuiau să urmeze stilul improvizatoric ce presupunea realizarea de contra-melodii sau contra-ritmuri. Modelul brazilian a înflorit în așa fel încât toate instrumentele aveau posibilitatea de a participa la actul interpretativ, indiferent de ce avea fiecare membru al grupului. Aceste formații aveau în componență un *flaut*, o *chitară* sau chiar un *violoncel*,

---

<sup>112</sup> Danner, Peter, spring 1992, *The Guitar in Latin-America. A personal view* by Carlos Barbosa-Lima as told to Peter Danner, part 1, GFA Soundboard (XIX/1), p. 12.

deși acesta era prea greu de cărat în diferite locuri. Așadar, chitara a devenit indispensabilă, devenind un instrument cu un farmec deosebit. Din grup mai făceau parte și un *banjo* (de-căzut la începutul secolului trecut) sau o *cavaquinho* (o chitară mică care avea patru corzi). Însă chitara a jucat un rol decisiv în definirea acestei forme de artă muzicală, și din acest motiv, un număr mare de chitariști talentați s-au dezvoltat, profitând de noua oportunitate.

Oricare persoană cu creativitate și disponibilitate de a participa în aceste grupuri, ar fi putut să cânte chôros-uri. Forma conține ceva din linia Barocului, datorită faptului că muzica braziliană are o mare legătură cu acea epocă, drept dovadă fiind seria cu titlul „*Bachianas Brasileiras*” compusă de Heitor Villa-Lobos. În lucrări se întâlnesc multe surse de influență precum și acel instinct de *contrapunto naturo* (contrapunct natural) pentru acompaniament. Toate cele relatate mai sus ne prezintă practic începuturile *chôros*-ului.

*Modinha*, o formă braziliană a unui cântec de dragoste galant și contemplativ, caracterizat printr-o melancolie plăcută, diferă de *fados*-ul din Portugalia care este foarte trist și dulceag. Vorbind despre *valsurile* cântate cu diferite ocazii, acestea încă mai existau, așa cum reiese din cuvintele rostite de Barbosa Lima în urma unei excursii efectuate cu mult timp în urmă în interiorul țării: „*O dată, un grup de cântăreți m-au trezit în timpul nopții cu muzica lor. Din păcate, acea tradiție este moartă acum, exceptând grupurile mici care încearcă să mențină tradiția vie.*”<sup>113</sup>

Un alt gen, *banguala* (cântec pe trei note), pe cât de frumos pe atât de expresiv și emoționant, domnește în partea meridională a actualei **Bolivii**, **Republica Argentina** și **Uruguay**. Pe lângă cele amintite anterior, sunt necesare și câteva referințe cu privire la cântecele și dansurile din zona Pacificului, care au cucerit treptat dreptul la coexistență în vechile Provinciile Unite **Rio de la Plata**: *mariquita* și *refalosa* (o deformare a termenului *resbalosa*), *bailecito*, încântătoarele *aires*, *zamba* (derivat dintr-o arie lentă – *cueca*), *gato* (care la sărbători succede în general *zamba*), *vidala* și *vidalita* (prima fiind întâlnită mai frecvent în partea de nord, iar cea de-a doua predomină la câmpie) alături de *amores* și *triste*, *cielito*, *pericon* (mai răspândit în zona orientală), *cifra* (cântec al instrumentiștilor ambulante), *media cana*, *montonero*, *cuan* (dans de salon care evocă menuetul clasic), *milonga câmpenească* (diferită de cea citadină), *caramba*, *escondido* (formă de menuet unde, la fel ca și în *condicion*, se alternează în mod plăcut măsurile de 6/8 cu 3/4).

Întâlnit la numeroși compozitori din Rio de la Plata, *tango-ul argentinian* este diferit de *tango-ul flamenco*, ceea ce a determinat și denumirea aleasă în mod arbitrar. *Tango-ul brazilian*, un stil creat de Ernesto Nazareth, a fost precursorul *chôros*-ului, deoarece, după cum bine știm, cel din urmă reprezintă un amestec de forme diferite. În zilele noastre, *tango-ul* este asociat cu Argentina din simplu fapt că acolo este locul unde el a devenit mai popular. Dar trebuie să amintim că Scott Joplin a scris un tango prin compoziția lucrării „*Solace*”, și tot un iz al acestui gen se poate remarca și în piesa „*The St. Louis Blues*” al aceluiși muzician. *Tango-ul*, în formele sale diferite, provine din *habanera* și este latino-american în toate privințele. Influența lui o întâlnim și în frumoasa temă din filmul „*Evita*” a lui Andrew Lloyd Webber „*Don't Cry for Me, Argentina*”, unde pare a fi mai degrabă o veche formă a habanerei (cu un tempo mai lent, moale).

Capodopera „*Solă*” a fost transcrisă pentru chitară de Carlos Barbosa Lima, deoarece conține o fuziune a mai multor elemente cu caracter mexican (tema, apoi forma de tango împreună cu sugerarea portului tradițional). În zilele noastre, tango-ul pe care îl cunoaștem, întâlnit și în Buenos Aires, este total diferit. El s-a dezvoltat într-un mod senzual, foarte „*macho*”, păstrând aceeași frumusețe și sensibilitate. Pe teritoriul Braziliei, forma de *tango* a fost puternic influențată de *polka*. Cu toate că în muzica lui Nazareth există un amestec de puțină *polkă* cu *habaneră*, rezultatul fiind ceva original (deoarece compozitorul a

<sup>113</sup> Peter Danner, op. cit., p. 12.

adăugat în unele locuri și câteva pasaje mai ritmate), influența celei de-a doua este definitiv prezentă. Astfel, a apărut stilul denumit *tango brazilian*.

## 2. Influențe folclorice în creația lui Heitor Villa Lobos și Leo Brouwer

Cele mai problematice aspecte ale notației lui **Heitor Villa Lobos** constau în *folosirea ambiguă a marcării legato-urilor*, care este aplicată în următoarele contexte: grupete de note, legato obișnuit al mâinii drepte și în combinație cu glisarea degetelor. Probabil că în aceste cazuri se indică efectuarea lor astfel încât un deget să fie „târât” de-a lungul corzilor respective. Metoda aplicată pentru câteva grupuri ascendente sună bine, dar nu pare deloc necesară pentru majoritatea celor descendente. Există, de asemenea, o mare posibilitate ca legato-urile să definească grupările melodice, motivul fiind acela ca rezonanța fiecărei note să nu se suprapună una peste alta. Nu în ultimul rând, apariția accidentală în momentul legării a unor sunete din măsurile precedente, ar afecta acuratețea interpretării.

Vasta experiență dobândită ca membru în ansamblurile instrumentale tradiționale care cântau pe străzi, precum și călătoriile sale pe teritoriul Braziliei, l-au determinat pe Villa-Lobos să integreze în personalitatea sa muzicală multe melodii folclorice, alături de o bogată varietate de ritmuri extrase din muzica braziliană. Practic acestea reprezintă un amestec al culturii băștinașilor indieni cu cea europeană, adăugându-se și influențe fundamentale africane. Eșantioane ale acestor ritmuri ne sunt dezvăluite de către compozitor cu precădere în *Studiile* pentru chitară, fiind adesea ascunse în textura asemeni unei țesături ca de păianjen produsă de bogata sa imaginație creativă, câteodată formând chiar materialul tematic de bază din care derivă inspirația componistică. Prin buna înțelegere a ritmurilor braziliene și cum se cântau acestea la chitară, instrumentistul poate câștiga perspective noi în interpretarea muzicii lui Heitor Villa-Lobos.

Un prim ritm original din nord-estul Braziliei poartă denumirea de *Baiao* a cărui importanță deosebită o reprezintă formula din registrul basului iar melodia suprapusă este în general nesincopată. Cercetând similaritățile între stilurile populare de interpretare și aplicarea lor în muzica „erudită”, vom descoperi că Villa-Lobos a trecut folclorul prin filtrul geniului său componistic, rezultatul fiind unul pe care Turibio Santos îl descrie în felul următor: „*Muzica are capul ca melodie, corpul ca armonie, și picioarele ca ritm. Ea se ridică și umblă când totul este perfect, dar când este lipsită de unul dintre membrele sale, nu merge.*”<sup>114</sup>

Pentru **Leo Brouwer** folclorul a servit drept izvor de inspirație pentru majoritatea lucrărilor sale, constituind o bogăție de formule melodico-ritmice, „*un tezaur de artă neasemuit ca frumusețe și forță emoțională*”. Lucrările scrise special pentru chitară relevă multe elemente tematice și ritmice (*tresillo*, *cinquillo*) inspirate din muzica tradițională proprie ritualului African. Materialul melodic al acestora este absorbit de o interesantă structură armonică. Astfel, pe lângă anumite trăsături specifice (modele melodice care evocă cântece folclorice, ritmica variată), opera compozitorului cubanez se distinge și prin armonii moderne dar care păstrează sonoritățile tradiționale. Deși în principal tonală, expresia armonică contemporană a muzicianului cubanez este determinată de utilizarea intervalelor conflictuale cum sunt cele de două sau trei sunete, precum și de coloraturi cromatice.

## 3. Figuri marcante ale interpreților chitariști de pe teritoriul sud-american

**Miguel Llobet** (unul dintre elevii lui Magin Alegre) a călătorit în America în jurul anului 1912, de obicei locuind periodic în Argentina. Considerat o mare revelație datorită statutului muzical, standardul său a fost atât de înalt, încât a devenit imediat o puternică sursă de inspirație pentru ceilalți muzicieni. În mod evident, el a avut relații destul de puternice cu Uruguay, Chile și cu alte țări unde își organiza concerte. Dar după război, în

---

<sup>114</sup> Santos, Turibio, 1985, *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurtnaclonea, Bantry, Co. Cork, Ireland, p. 46.

1914, s-a întors în Europa. Se spune că Llobet a fost un rafinat interpret, poate nu cu un așa impact incredibil cum a avut Segovia, dar cu o muzicalitate aparte.

Despre o altă interpretă care și-a făcut simțită prezența în acele timpuri, C. Barbosa Lima afirmă: „*A existat o chitaristă spaniolă acolo pe numele ei **Josefina Robledo**. Ea a fost una dintre elevele lui Tarrega și s-a presupus a avea unul dintre cele mai perfecte tremollo-uri din toate timpurile.*”<sup>115</sup> Acesta a fost practic cel mai important aspect de ordin tehnic al său, în ciuda faptului că stilul de cântat era unul foarte dulce, încet ca nuanță.

Doamna Robledo i-a predat muzică și instrument lui **Oswaldo Soares**, o persoană importantă prin faptul că a publicat prima metodă pentru chitară în Brazilia. De aproximativ 60 de pagini, cartea conținea exerciții presupuse a fi scrise în tradiția lui Francisco Tarrega, urmând apoi piese cum ar fi *Micul Preludiu* pentru lăută de Johann Sebastian Bach precum și o combinație de alte lucrări.

**Catullo Cearenese** a fost chitarist complet autodidact, creându-și propriul său stil interpretativ. El a plecat din Nordul Braziliei, Maranhao, o regiune dezolantă fără niciun copac, ajungând spre sfârșitul secolului al XIX-lea în Rio de Janeiro, acompaniind cântece cu chitara sa. Este posibil ca acela să fi fost una dintre cele mai vechi forme a acompaniamentului chitaristic izvorât din rădăcinile iberice, **Catullo** dezvoltând un stil care încă are influență și azi asupra genului. Interpretul s-a remarcat și ca fiind unul dintre primii muzicieni ce au popularizat genul *modinha*.

Înainte de anul 1908, acesta a susținut un concert în Rio, concert care a fost sponsorizat de guvernul brazilian prin persoana lui **Hermes de Fonseca**<sup>116</sup>, fiind probabil primul eveniment oficial din Brazilia cu participarea unui muzician interpretând la chitară. Trebuie amintit că respectiva perioadă a constituit un aspect foarte important pentru muzica braziliană și nu trebuie de uitat că acea formă a acompaniamentului pentru cântece, cu un impact deosebit la public, avea să fie premergătoare *chôros*-ului.

#### 4. Concluzii

Muzica sud-americană are un aspect mozaicat, în care extrema diversitate o constituie esența populară a fiecărei țări. Alături de acest lucru, influența exercitată de Europa asupra spațiului muzical din acest teritoriu este una foarte puternică (de altfel, ca și pe teritoriul nord-american), compozitorii catalogați drept „indigeni”, fiind aruncați într-o veritabilă tradiție muzicală. Străbătând teritoriul Americii Latine de la nord la sud, vom descoperi o incontestabilă bogăție a rădăcinilor populare caracteristice pentru fiecare regiune în parte.

#### Bibliografie:

1. CUBIERTA R. G., GAMBOA R., 1982, *Leo Brouwer, La Musica, Lo Cubano y la Innovacion*, Editorial Letras Cubanas, Calle G. num.505, El Vedado, Ciudad de la Habana, Cuba, *Sobre el autor*.
2. DANNER P., spring 1992, *The Guitar in Latin-America. A personal view* by Carlos Barbosa-Lima as told to Peter Danner, part 1, GFA Soundboard (XIX/1).
3. DUMOND Arnaud et Denis, FRANCOISE EMMANUELLE, 1988, *Entretiens avec Leo Brouwer, Les Cahiers de La Guitare*, trimestrul 4, *Premiere rencontre, avec Arnaud Dumon*.
4. GOLEA A., 1987, *Muzica din noaptea timpurilor până în zorile noi*, vol. II, Editura Muzicală, București.
5. NGUYEN TRAN KIM, 2007, *The emergence of Leo Brouwer, s compositional periods-guitar, experimental learnings and new simplicity*, Dartmouth College Music Department.
6. ȘTEFĂNESCU I., 2002, *O istorie a muzicii universale*, Vol. IV, Editura Muzicală, București.
7. SANTOS T., 1985, *Heitor Villa Lobos and the guitar*, originally published by the Museu Villa-Lobos, 1975, first published in English by Wise Owl Music, Gurt-naclona, Bantry, Co. Cork, Ireland.

<sup>115</sup> Peter Danner, op. cit., p. 11.

<sup>116</sup> lucru deloc întâmplător, deoarece soția președintelui studiasse chitara în Franța la finalul secolului al XIX-lea, cu un fost elev al lui Napoleon Coste.

8. TANENBAUM D., 1992, *The essential Studies, study notes, insights and commentary on Leo Brouwer's 20 Estudios Sencillos*, Guitar Solo Publications (GSP 28), San Francisco, *Introduction*.
9. xxx 2006, *Dicționar de mari muzicieni*, Editura Univers Enciclopedic, București
10. xxx 1990, *Enciclopedia Marilor Maeștrii ai Muzicii*, vol.V, *Le Livre de Paris* – Hachette
11. en.wikipedia.org/wiki/Musician\_Wren

## **CHORAL STRUCTURES IN OPERA „ZAMOLXE” BY LIVIU GLODEANU STRUCTURI CORALE ÎN OPERA „ZAMOLXE” DE LIVIU GLODEANU**

*Consuela Radu-Țaga, PhD, University Lecturer, George Enescu  
National University of Arts from Iasi, Romania*

**Abstract.** *”Zamolxe” by Liviu Glodeanu is a Romanian radiophonic opera which reconstitutes the Dacians’ house before the affirmation of Christianity and expresses the struggle between the divine principle and human nature. The choir appears in two configurations: the Priestesses (female vocal group) and the people (mixt choir). Symbol of dogmatic claustration, the Priestesses represent the only passive character of the opera. Their role does not excel, the vocal factor takes precedence and therefore the use of voices is limited to singing. Instead, the people is constituted like central figure, being intended for the most extented score. In his various ways of vocal expression are adapted the vibrations of the word, mixing the sung sunds with spoken sounds.*

**Key words:** *radiophonic opera, Priestesses, people, Zamolxian knowledge, heterophonic demarche.*

### **1. Introducere**

Creațiile lirice moderne au propus procedeul inserării unor episoade muzicale în care artiștii de pe scenă și spectatorii din sală ascultă radio-ul. Astfel de momente întâlnim în opera *Trei generații* de Sergiu Sarchizov, sau în *Dreptul la dragoste* de Teodor Bratu. Primul exemplu se referă la scena întâi din actul al treilea, când corul pe bandă lansează structura vocală mixtă. Cântecele muncitorești în *tempo di marcia*, readuce melodic corului anterior (final de act doi), oprindu-se instantaneu, fără a finaliza fraza muzicală, pentru că Eliza închide brusc aparatul de radio. La fel procedează și Maria în cel de al doilea exemplu, momentul radio aflându-se în actul doi, tabloul al treilea. În seara de Anul Nou, decorul prezintă camera sărăcăcioasă a Mariei, care, în trecere, răsuflă butonul aparatului de radio și face să se audă un cor à cappella. Versurile populare *Hai maică la iarmaroc / Să-mi cumpăr și eu noroc* sunt translate muzical pe un mod cromatic cu centrul pe *fa#*, cu ornamentație bogată.

Ideea operei radiofonice, ca plăsmuire muzicală aptă să concentreze întreaga încărcătură dramatică într-o singură dimensiune, cea auditivă, s-a născut pe solul Italiei. Din dorința de a înfăptui o sinteză între tradiția multiseclară a marilor forme dramatice și noile dimensiuni ale sunetului, compozitori de renume precum Ildebrando Pizzetti, Luciano Berio, Krzysztof Penderecki, Werner Henze au scris lucrări de acest fel.

Atrași de muzica electronică și de tehnica avansată a studio-urilor de radio, a cărei mânănuire poate declanșa nebănuite surprize, reprezentanții școlii românești de compoziție au realizat experiențe sonore îndrăznețe, oferind publicului opere radiofonice. „Dezavantajul unei opere radiofonice este că nu se poate cânta într-o sală, ci ea există doar la nivelul benzii, eventual discului. Avantajul însă este că o dată pusă la punct nu mai poate fi trădată de nicio interpretare aproximativă. Prea adesea spectacolele de operă (și de teatru) se degradează în timp și ajung un fel de caricatură a ceea ce erau... Banda poate da o ediție ideală...” [1, p. 321].

Opera radiofonică românească a apărut în cea de a doua jumătate a secolului trecut. Pascal Bentoiu a fost primul care a atacat temerar acest fâgaș odată cu *Jertfirea Ifigeniei*. Urmând calea deschisă de Euripide, corul (format din voci de femei) a adaptat vibrațiile cuvântului, de la recitativ scandat la articulări melodice. Heghemonia elementului vocal și expresia lirică au fost contrapunctate de febrilitatea momentelor dramatice. Începută în același an cu opera *Jertfirea Ifigeniei* și terminată în anul 1969, opera *Zamolxe* a lui Liviu

Glodeanu reconstituie vatra autohtonă dacă înainte de afirmarea creștinismului și redă lupta dintre principiul divin și firea umană. Întors spre lumea misterelor ancestrale, Glodeanu brodează o realitate abstractă. *De Ptolemaeo* reprezintă experiența în domeniu a lui Aurel Stroe, iar opera-frescă *Trepte ale istoriei* a fost compusă de Mihai Moldovan. Fără personaje tradiționale, drama lui Moldovan se derulează între cântecul vechi, de existență baladescă și acțiunea evenimentelor iminente; acestui conflict îi corespund două planuri sonore contrastante: grupul *concertino* și ansamblul mare. Asupra destinului uman a meditat și Liviu Ionescu în *Aripile cresc din pământ*, cu intervenții corale comentatoare.

## 2. Formă și conținut

Lucrarea lui Liviu Glodeanu, ce poartă numărul de opus 23, se situează departe de marele spectacol liric, de tipul operei italiene, franceze, sau germane, de modelele musorgskiene, debussyste sau expresioniste. Cele aproximativ 45 de minute de muzică sunt exprimate într-un limbaj de sorginte neomodală, într-o viziune originală și cu mijloace asociate expresiei spectaculare.

În opera *Zamolxe* ideea de mister păgân se înscrie pe linia celor medievale, ca formă de artă dramatică creștină. Pornind de la drama expresionistă a lui Blaga și de la traduceri ale acestuia din lirica universală, compozitorul Liviu Glodeanu își extrage singur libretul. Față de cele trei acte la Blaga, opera este concepută în cinci tablouri: *Ritual Păgân*, *Exorație*, *Oprobiu*, *Conjurație* și *Ritual pentru Zamolxe*. Numerele închise în configurație ciclică înscriu opera pe culoarul mozaicat, iar accentul plasat în zona acțiunii interioare prezintă filiații cu opera-oratoriu.

În lucrarea compozitorului ardelean, cele două forțe care se confruntă sunt reprezentate vocal astfel: *Zamolxe* – voce de bariton tenoral și *Magul* – voce de bas-bariton. Alături de ansamblul orchestral amplu, corul apare în două configurații: pe de o parte pretesele (2 soprane, 2 mezzosoprane și 2 altiste) și pe de altă parte poporul, reprezentat de corul mixt format din 3 soprane, 3 altiste, 3 tenori și 3 bași. Poziția grupului preteselor este clară și constantă; personaj periferic, cu apariții în tablourile extreme, pretesele îl însoțesc pe *Mag* în oficierea ritualurilor. Simbol al claustrării dogmatice, punctând natura exterioară a lui *Gebeleizis*, acest grup reprezintă singurul personaj pasiv al operei. Rolul lui nu excelează, factorul vocal primează și de aceea utilizarea vocii se limitează doar la cântare. În schimb poporul se constituie ca personaj central, fiindu-i destinată cea mai întinsă partitură; mai întâi este atras de ideile răspândite de geniu religios – *Zamolxe*, după care se revoltă împotriva acestuia, prin uneltirea *Magului*, ajunge să îl omoare, ca mai apoi finalul lucrării să aducă prosternarea cu adevărat în fața noii religii. Propunând un amestec de sunete cântate și vorbite, dinamismul operei poate fi desprins la nivelul mijloacelor de diversitate și efect, care pornesc de la șoapta abia perceptibilă și ajung la desfășurarea amplă a mișcării mulțimii. Astfel rezultă o gamă largă de expresie: cântare, cântare cu sunete intonate asemănătoare vorbirii, vorbire, vorbire intonată, recitare, șoaptă și strigăt.

Agogica celor cinci tablouri nu cere desfășurări alerte, tempo-ul fiind oarecum static. Se impune pătrimea cu valoarea 60, iar mijlocul operei (tabloul al treilea) ridică valoarea pătrimii la 84. Este vorba despre *Oprobiu*, moment care coincide cu orbirea lui *Zamolxe*. Acesta este și punctul culminant al opusului ce reunește căutările noilor efecte sonore cu dramatismul facturii inedite a operei radiofonice.

## 3. Ritual păgân

Începutul operei ne introduce într-un *Ritual păgân*, având loc un mit al creațiunii. Apare templul *Magului*, cu idoli de piatră, iar corul mixt (poporul) reprezintă o gloată înformă, cenușie. Grupul preteselor intervine în discursul muzical odată cu poporul și îl invocă pe *Gebeleizis*, zeul fulgerului și al orizontului la daci, în perioadele de mai târziu fiind confundat cu *Zamolxe* ca zeu suprem. Scriitura diferențiază cele două personaje, căci

preteșele derulează o pânză omofonă rezultată din suprapuneri de cvarte, peste strigătele de bacante ale corului mixt. *Ehové* este plasat la înălțimi diferite, iar scriitura pe portativ dispore, fiind indicate doar salturile dintre silabe:

The image shows a musical score for a mixed choir and vocal soloist. The top part consists of four staves for the choir parts: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (B.). Below these are five staves for the vocal soloist, labeled S., T., A., B., and a fifth staff for the lyrics. The lyrics are 'Ge-be-le-i-zis Ge-be-le-i-zis' and 'E-ho-ve'. The score is in 2/4 time and features a complex melodic structure with many intervals.

Ex. 1. L. Glodeanu – Zamolxe, tabloul I. Două coruri

Este părăsită rostirea, căci corul mixt enunță în *piano* un episod heterofonic pe o scară melodică extrasă din materialul solistului vocal – Magul. Vocile feminine încep demersul heterofonic, traseul descendent suscitând intrarea decalată a vocilor bărbătești. Fiecare partidă conține trei divizii, ceea ce presupune participarea membrilor corului în calitate de soliști, căci fiecare linie melodică este intonată de un singur interpret. Se păstrează dinamica scăzută, iar șoaptele încredințate corului mixt au înălțimi determinate. Cuvintele-simbol precum *disperare*, *osândă*, *singur* apelează la efectul obținut prin glisarea descendentă a sunetelor. Se alunecă treptat de-a lungul unor intervale mari (septimă, nonă), iar culorile vocale sunt diverse: un ton închis pentru *osândă*, căci se coboară pe vocala *i* și unul mai deschis pentru *disperare*, în acest caz glisarea realizându-se pe vocala *a*.

The image shows a musical score for a mixed choir. It includes four staves for the choir parts: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (B.). The lyrics are 'dis-pe-ra-re pe-timi a-sin-dă' and 'Ge-be-le-i-zis'. The score is in 2/4 time and features a complex melodic structure with many intervals. The lyrics are written below the staves.

Ex. 2. L. Glodeanu – Zamolxe, tabloul I. Poporul



Acumularea de tensiune se produce treptat prin *crescendo* dublat de *accelerando*, moment în care scriitura modernă a partiturii aduce casetele cu texte diferite:

The diagram shows the text distribution for four vocal parts: S. (Soprano), A. (Alto), T. (Tenor), and B. (Bass). Each part has three lines of text in boxes, with arrows indicating the sequence of lines.

- S. (Soprano):**
  - Line 1: Gebeleizis
  - Line 2: El singur era
  - Line 3: Cu jertfe și osînda
- A. (Alto):**
  - Line 1: Gebeleizis
  - Line 2: Era singur El
  - Line 3: Cu asinde și jertfe
- T. (Tenor):**
  - Line 1: Gebeleizis
  - Line 2: Singur El era
  - Line 3: Cu jertfe și asinde
- B. (Bass):**
  - Line 1: Gebeleizis
  - Line 2: El era singur
  - Line 3: Cu asinde și jertfe

Ex. 3. L. Glodeanu – Zamolxe, tabloul I. *Textură*

Se schimbă un vers, se renunță la unul, se adaugă altul, rezultând terminații decalate; toate aceste elemente construiesc o textură ce se înscrie ideii de mișcare a corului antic. Încadrarea este susținută și de afirmațiile compozitorului: „dincolo de formale criterii de gen, am căutat să surprind atât elemente ale teatrului antic, operei, baletului, poate chiar și pantomimei și filmului, în măsura în care le-am simțit necesare pentru construirea acestui spectacol” [2. p. 110].

Momentele de amplexare sonoră nu cer întotdeauna aceeași intensitate la toți interpreții. Exprimarea versului *lumea nu este decât coaja lui Gebeleizis* apelează la intonația exactă pentru diviziile 1 și 2, prima în *forte*, a doua în *piano*, iar vocea a treia din cadrul partidei rostește versul în șoaptă – echilibrul sonor propune evidențierea vocii superioare. Textul devine inteligibil prin mișcarea uniformă a optimilor într-o dinamică susținută, suprapunerea trioletului și a grupului de șaisprezecimi făcându-se pe planuri dinamice inferioare: *piano*, respectiv șoaptă. Este un procedeu tehnic ce se înscrie pe același traseu al tratării de tip heterofonic.

The musical score for Ex. 4 shows four vocal parts: S. (Soprano), A. (Alto), T. (Tenor), and B. (Bass). The lyrics are: "Lu-mea nu es-te de-cit coa-ja lui Ge-be-le-i-zis Lu-mea nu es-te de-cit coa-ja". Dynamics include *soapte* (piano) and *forte* (piano).

Ex. 4. L. Glodeanu – Zamolxe, tabloul I. *Heterofonie*

Cea mai gravă voce de bas, trece rapid de la declamație la cântare, fără a avea un reper intonațional la orchestră. Acest pasaj nu ridică probleme interpreților cu auz absolut, însă în lipsa acestuia, interpreții trebuie să posede o temeinică pregătire muzicală. Atmosfera de rugăciune este sugerată de sunetele întinse, executate în *legato* de către bași, pe o țesătură omofonă, de reală profunzime, contrabalansată de celelalte trei voci: sopran, alto, tenor. Articulația scurtă, detașată creionează într-o altă manieră aceeași implorare a divinității.

Ex. 5. L. Glodeanu – Zamolxe, tabloul I. *Implorare a divinității*

Ritualul primului tablou este încheiat de grupul preoteselor cu cele șase configurații vocale ce propun două tetratonii mixate ulterior, rezultând scara: *sol, la, si b, do#, re, mi, sol b*. De la sunetul *fa* din octava mică (alto 2) la sunetul acut *la b* din octava a doua (sopran I), conductul ascendent, în *piano*, al vocilor feminine, concluzionează prima desfășurare muzical-dramatică.

#### 4. Exorație

Tabloul al doilea, mai puțin dimensionat, aduce planul vocal al solistului titular. În mijlocul naturii, oamenii sunt atrași de cunoașterea zamolxiană, căci învățătura profetului luminează totul în jurul său. Declamația se instalează atât la solist, cât și la cor; toate vocile articulează textul împreună sau decalat, afirmându-se cuplajele S-T, A-B sau T-B, A-S. Intonarea justă a sunetelor o regăsim doar în planul orchestral realizat hieratic de harpă, cvintet de coarde și patru corni.

#### 5. Oprobriu

Cadrul dramatic al celui de al treilea tablou ne plasează în cetate, unde Zamolxe este înconjurat de popor, în timp ce oamenii Magului îi nesocotesc ideile religioase. Pentru a-și salva autoritatea în fața poporului dac, Magul uneltește izgonirea profetului, punându-și oamenii să ațâțe poporul. Primul profil vocal face să răsunе sonoritatea puternică a bașilor în grav, urmată la scurt interval de cuplarea bărbătească căreia îi răspunde cea feminină. Răspunsurile dintre cele două mixturi continuă cu momente de recitare, căci se renunță la sistemul celor cinci linii ale portativului și se apelează la scriitura specifică instrumentelor de percuție. Apare un nou cuvânt-simbol (*orb*) ce necesită alunecarea glasului în sens ascendent și descendent, fără a fi precizate extremele. Din acest punct se merge treptat către momentul propriu-zis al orbirii, când fiecare interpret din cor intonează sunetul cel mai

înalt posibil - ↑. Este climaxul operei, nodul de încordare maximă, după care descreșterea dinamică se face treptat: *mezzoforte*, *piano*, șoapte, cor vorbit. Poporul este personajul principal al acestei desfășurări, corului mixt fiindu-i destinate pasaje vorbite, dar și entități melodice cu ethos modal.

## 6. Ritual pentru Zamolxe

Derularea secvențelor muzical-scenice ale operei a evoluat de la *Ritualul păgân* inițial la tabloul final al *Ritualului lui Zamolxe*. Reținem didascaliiile: „Templul, ca în tabloul I, în plus cu statuia lui Zamolxe la care Magul oficiază acum același ritual rigid, mecanic, substituind lui Gebeleizis numele lui Zamolxe. Identitatea realizării scenice a ritualului în primul și ultimul tablou va face evidentă diversiunea Magului care, substituind învățaturii plină de viață simbolul de piatră, a denaturat-o spre a-și păstra puterea asupra mulțimii” [3, p. 48].

Evoluția ciclică repune în discuție prezența preoteselor și reia tematica primului tablou. Grupul feminin își derulează conductul muzical în paralel cu cel al corului mixt<sup>117</sup>, diferențierea celor două tipuri de personaje regăsindu-se și în planul scriiturii corale. Preoteselor le sunt specifice contururile melodice, fiind lipsite de declamarea textului, care revine corului mixt. Așadar grupul preoteselor este un personaj cu entitate melodică, impregnat de caracter liric, în timp ce poporul trece cu lejeritate de la vorbire la intonarea sunetelor cu înălțimi determinate, în funcție de contextul dramaturgic. Cântul în *legato*, pe moliciune și rotunjime este propriu grupului preoteselor, atât în momentele de articulare a textului, cât și pe vocaliză. Nuanțele consistente de *forte* păstrează acest deziderat și subscriu ideii de *forte religioso* (fără asperități). În cazul corului mixt ce reprezintă poporul, dinamica ridicată implică o anume rugozitate, necesară momentului orbirii, respectiv uciderii lui Zamolxe.

Substanța melodică este extrasă din modul de cinci până la șapte sunete, cu complementarul său, în care constantă este axa de triton, iar armonia reprezintă, cel mai adesea, aspectul vertical al modului. Compartimentul ritmic pornește de la cinci formule de bază și este organizat matematic, generând izoritmii și polifonii de mare varietate și complexitate. Orchestrația mizează pe mari mase dinamice cu dezlănțuiri dionisiace, pe sunetul moale al harpei preluat de cvartetul de coarde și pe sonoritatea penetrantă a alăturilor.

## 7. Concluzii

Liviu Glodeanu se îndepărtează de motivațiile dramatice tradiționale genului, astfel că partitura propune trei personaje principale, însoțite de ansamblul orchestral și două formații corale. Abordarea tematică spirituală evidențiază viziunea originală asupra procesului cunoașterii și al devenirii. În conflictul fundamental al genului tragic este integrat activ poporul, personajul care are cea mai extinsă partitură. În diversele sale modalități de exprimare vocală sunt adaptate vibrațiile cuvântului, amestecând sunetele cântate cu cele vorbite. Spre deosebire de popor, contribuția vocală a preoteselor apare doar în tablourile extreme, cu o țesătură în care primează factorul vocal. Cele două formații corale sunt contrastante ca structură, sonoritate, scriitură și vocalitate.

Alături de latura istorică se ridică forța ideilor filosofice desprinse din libret, iar deosebita posibilități expresive ale muzicii și cântului confirmă desfășurarea acțiunii. „Liviu Glodeanu a năzuit spre o sinteză superioară, în care sunet și cuvânt să nu își dispute supremația ci să colaboreze intim în susținerea ideii. Reușita gândului său o aflăm încifrată în simplitatea căutată a textului și a muzicii, în realizarea scenică, raportată direct la ele și în generozitatea sensurilor profund umane ce se degajă de aici” [4, p. 97].

### Bibliografie:

1. POPOVICI D., 1970, *Muzica românească contemporană*, București: Ed. Albatros.
2. HOFFMAN A., 1974, *Repere muzicale*, București: Ed. Muzicală.

<sup>117</sup> Se ajunge la corpus sonor ce cuprinde 18 voci individualizate (solistice).

3. GLODEANU L., 1972, *Zamolxe*, București: Ed. Muzicală.
4. STOIANOV C., 1990, *Mitul lui Zamolze în concepția dramaturgică a lui Liviu Glodeanu*, în *Revista Muzica*, nr. 1/1990, București: Ed. Muzicală.
5. MOLDOVAN M., 1970, *Liviu Glodeanu: Zamolxe*, în *Revista Muzica*, nr. 6/1970, București: Ed. Muzicală.
6. POPOVICI D., 1974, *Introducere în opera contemporană*, Timișoara: Ed. Facla.
7. SANDU-DEDIU V., 2002, *Muzica românească între 1944-2000*, București: Ed. Muzicală.

**THE RELATION BETWEEN DRAMATURGIC TEXT  
AND THEATRICAL PERFORMANCE  
RELAȚIA TEXT DRAMATURGIC – SPECTACOL TEATRAL**

*Mariana Jardan, PHD student,  
Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Republic of Moldova*

**Abstract.** *The theatre as a text (verbal, written) and a show represents both the imaginary world of the dramaturgic text and the original, artistic realisation of this world by the actors, through the vision of the director, the scenographer, etc. Staging means deciphering the literary text, its interpretation and then its coding into theatrical language, and the creative implementation of the show. The article deals with the specificity of the relation between the dramaturgic text and the theatrical performance based on the creation of Dumitru Matcovschi and the directors V. Apostol and A. Cozub. It highlights the role of creative individualities in theatrical communication.*

**Key words:** *dramaturgic text, stage directions, theatrical discourse, playwright D. Matcovschi, directors V. Apostol and A. Cozub.*

În cercetările actuale, textul este înțeles ca fiind o construcție abstractă, iar discursul este o actualizare a acestei construcții (verbale, formale) de către receptor, într-un anumit context. În accepția mai multor cercetători, textul are sens, iar semnificațiile lui pot fi observate, evidențiate doar în cadrul receptării. Din acest punct de vedere, un text dramaturgic poate fi înțeles, dacă este citit, analizat, montat pe scenă, iar semnificațiile lui sunt evidențiate în lectura unui simplu cititor, a unui filolog, a unui teatrolog sau a unui artist de teatru (regizor, actor, scenograf etc.).

Ca text literar, textul dramaturgic este o operă finită, din perspectiva destinației sale (dar nu neapărat obligatoriu) care este punerea în scenă – reprezentația, el este un text-suport, un pre-text pentru spectacol. În acest sens, textul dramatic există ca *invariantă de text* și ca *variantă de interpretare* (discursul teatral, spectacolul). Textul dramatic, format din „două straturi textuale” – cel al personajelor și didascaliile, ca realitate literară, imaginară, se deosebește de alte texte artistice prin modul cum este distribuit, aranjat metatextul (didascaliile) în țesătura textului de bază – dialogul, monologul personajelor. Totodată, el are o dublă existență culturală, din motiv că devine obiect al receptării și al interpretării în două feluri: în procesul lecturii și în procesul vizionării spectacolului de teatru.

Structura textului dramaturgic constă din dialogul, monologul personajelor (text principal) și didascaliile (text secundar), el deosebindu-se astfel de alte texte artistice, dar mai ales și prin modul cum poate deveni discurs: în două feluri – în procesul lecturii și în procesul spectacolului de teatru. De aceea, la analiza textului dramaturgic și a discursului teatral vom avea în vedere faptul că, „în primul, semnul estetic este cuvântul ca materie, iar în cel de al doilea (discursul teatral) semnul este sistemul interacțiunii elementelor specifice teatrului (scenografie, mimică, gesturi, muzică etc.)” [3, p. 137]. Totodată, aceste aspecte scot în evidență literaritatea și teatralitatea unui text. Literaritatea este ceea ce face dintr-un mesaj verbal o operă de artă, „transformarea cuvântului în opera poetică”, un rol anume îl are limbajul figurat în asemenea text. Reprezentabilitatea și literaritatea, „în proporții variabile, sunt însăși substanța, fundamentul genului dramatic văzut ca o componentă a artei

literaturii”, susține dramaturgul și teatrologul Alina Nelega, care este de părerea că „piese” de teatru ca text de în-scenat (...) sunt doar acele texte care rezistă din punct de vedere literar, dar și dramaturgic” [6].

Astfel că o comunicare teatrală este una de tip orchestrală datorită multitudinii de semne de care se folosește în cadrul unui spectacol. Decor, ecleraj, costum, machiaj, pas – fiecare dintre aceste elemente semnifică purtătorul exclusiv al mesajului, acesta este valorizat prin tonul, intensitatea, atitudinea vocii și prelungit/înlocuit prin „infrasisistemul” non-verbal. Cercetătorul Justin Ceuca, în monografia sa *Teatrologia românească interbelică (Aspecte teoretice)*, subliniază că în spectacol, sinteza dintre arte „are loc numai doar între anumite elemente ale unor arte”, teatrul „împrumută de la alte arte diferite mijloace de expresie. De la pictură ia culoarea, de la sculptură formele plastice, de la arhitectură spațiul și timpul, de la dans mișcarea” [1, p. 19]. Elementele diferitelor arte prezente în spectacol, observă teatrologul, „își păstrează identitatea formală, constituindu-se în semne și sisteme de semne sau limbaje, dar supunându-se exigențelor teatrului, unei noi funcționalități dramatice și spectaculare”. Cel care decide în ultimă instanță alegerea anumitor mijloace de expresie este *regizorul*, iar „agentul prin care se realizează convergența și unitatea elementelor eterogene este *actorul*, prezența vie și dinamică, punct de intersecție al tuturor limbajelor și codurilor, al cuvântului, al plasticului prin gest, mișcare” [1, p. 19].

În ce privește evoluția raportului *dramaturg – regizor*, de-a lungul timpului, au existat direcții diferite în această problemă, afirmându-se primatul unei sau altei părți, s-a ajuns până la negarea rostului celeilalte. În numele acestei idei au fost puse în scenă spectacole ai căror regizori susțin că opera dramatică nu este decât pretext pentru o înscenare. O asemenea concepție regizorală deposedează eroii de identitatea creată de dramaturg sau mutilează piesa prin intervențiile pe text, ceea ce nu constituie un act de creație, ci dimpotrivă.

Dacă figura creatorului textului dramatic ocupă un loc important în studiile de istorie și estetică dramatică, despre regizor primele răspunsuri au fost date târziu. Virtual, regia exista dintotdeauna în teatru, apariția ei fiind legată de primul spectacol. E necesară însă o distincție între accepția actuală – mizanscena – și cea îndepărtată – regia – corespunzătoare unei funcții căreia îi revin în diverse momente sarcini diferite. „Regia nu este o invenție a secolului al XIX-lea. Doar că începând cu secolul al XIX-lea se trece insensibil de la *régie*, adică o ordonare obiectivă constând în descrierea animației teatrale și a accesoriilor necesare jocului, la ceea ce numim azi *mise en scène*, adică o *interpretare personală, sugerată de opera dramatică și coordonând toate elementele spectacolului, adesea după o estetică personală* [9].

Punerea în scenă presupune, de fapt, o descifrare ideatică, bazată pe concepția artistică a regizorului și direcționată de valoarea potențial-scenică a textului dramatic, care este luat drept premisă, drept punct de plecare pentru spectacolul de teatru. Pentru a atinge un echilibru între imitație și creație care să confere personalitate artistică spectacolului, trebuie să aibă loc un decupaj regizoral, o analiză și o sinteză, o restructurare a textului dramatic de către regizor mai întâi.

În teatru ca artă interpretativă, mesajul autorului fiind transmis prin om – spre deosebire de artele plastice sau literatură, unde mesajul circulă printr-un canal neînsuflețit – este necesară o triplă decodificare, în trepte: de la autor la regizor, de la dramaturg și regizor la actor, de la dramaturg, regizor, actor, la spectator. Spectacolul de teatru nefiind doar o ilustrare a replicilor, ci o regândire a lor în limbaj teatral, regizorul este cel care transferă limbajul literar, lingvistic în limbaj de spectacol, căruia îi e propriu și alt plan de comunicare. Astfel, decorurile, costumele, eclerajul, corpul actorului, coafura și machiajul, alături de muzică și de dans/balet – care își pierd statutul de arte independente, se contopesc pentru a da teatrului specificitate.

Se știe că structura textului dramaturgic constă din dialogul, monologul personajelor (text principal) și didascaliile (text secundar), în așa fel el se deosebește de alte texte artistice, dar mai ales, prin modul cum poate deveni discurs: în două feluri – în procesul lecturii și în procesul spectacolului de teatru. De aceea, la analiza textului dramaturgic și a spectacolului teatral se are în vedere, după cum afirmă cercetătorii, că, „în primul, semnul estetic este cuvântul ca materie, iar în cel de al doilea (discursul teatral) semnul este sistemul interacțiunii elementelor specifice teatrului (scenografie, mimică, gesturi, muzică etc.)” [3, p. 137]. Totodată, aceste aspecte scot în evidență literaritatea și teatralitatea textului.

În continuare ne vom referi la teatrul lui Dumitru Matcovschi (prin teatru având în vedere textul dramaturgic și spectacolul/discursul teatral), care constituie un segment important în evoluția artelor din Republica Moldova, cu toate că autorul s-a afirmat în viața cultural-artistică și este cunoscut într-o măsură mai mare în calitatea sa de poet, prozator, publicist, editor de reviste culturale. Lirismul de o nuanță specifică, bogatul mesaj etic, sugestivitatea și dramatismul sunt câteva trăsături ale scrisului lui D. Matcovschi. În imaginarea artistică se îmbină viziunea lirică cu cea dramatică asupra lumii, iar elementul epic sau cel publicistic persistă și în textul liric, uneori și în didascalii ori în cele expuse de personaje în dialogul lor în textul dramaturgic.

Această caracteristică a textului dramaturgic se manifestă și în structura piesei *Pomul vieții*. Mai întâi, subiectul lucrării, personajele se aseamănă cu cel din romanul său, registrul imagistic, poetic – metafore, simboluri, tehnica sugestiei – sunt, de multe ori, comune în ambele lucrări (text narativ și text dramatic), iar unele descrieri, digresiuni lirice se manifestă, mai ales, în textul secundar – didascaliile din piesă.

De exemplu, didascalia inițială din drama *Pomul vieții* prezintă o atmosferă ce devine premonitivă pentru finalul acțiunii dramatice:

„Curtea unei case de la țară. În fundul scenei – o imensă gură de beci, ca o prăpastie, la stânga – un prag de piatră bătrână, care va crea neapărat iluzia unei verande, la dreapta – un cuptor de vară și o fântână săpată lângă drum, fântâna nu se va vedea, cum nu se va vedea nici râul, care curge la vale prin fața casei din moși-strămoși. Dincoace și dincolo de râu, pe tot parcursul spectacolului, se vor auzi, în repetate rânduri, glasuri de copii, și nu numai de copii...”

Este prima parte a didascaliei, care nu atât prezintă locul desfășurării acțiunii, ci, prin simbolul unei „imense guri de beci”, susținut de comparația „ca o prăpastie”, sugerează un anumit tip de acțiune dramatică, dar și un hău, o prăpastie în plan moral-psihologic sau al conflictului. Tot aici, un alt simbol – pragul de piatră al casei, statornicia omului, al neamului pe acest pământ. În accepția lui M. Eliade, pragul, ca și poarta, este cel ce desparte spațiul sacru de cel profan, aspect semnificativ în discursul lui D. Matcovschi, spațiul semnificând aici sufletul curat și cel întinat al omului.

Elementul literar treptat trece parcă în cel teatral, în sensul că se poate constata o conștientizare de către dramaturg a rostului și funcției didascaliei: „un prag de piatră bătrână, care va crea neapărat iluzia unei verande; fântâna nu se va vedea, cum nu se va vedea nici râul, care curge la vale prin fața casei din moși-strămoși. Dincoace și dincolo de râu, pe tot parcursul spectacolului, se vor auzi, în repetate rânduri, glasuri de copii, și nu numai de copii” [5].

Didascalia continuă prin concretizarea timpului desfășurării acțiunii și a personajului-copil Nichita, cu cântecul pe buze și cu bucuria de a crea în mijlocul naturii și al oamenilor. Toate aceste aspecte sunt răsturnate în final: copilul-invalid rămâne singur și însingurat, semnificațiile cântecului nu mai au valoare:

„E arșiță și apele fluviului care despart, dar și unesc, totodată cele două sate așezate pe malurile lui, răcoritoare sunt. Cortina se ridică lent, spectatorul descoperindu-l în pragul casei pe Nichita: două cârje are Nichita la îndemână – ajunge cu ele verigile de lozie risipi-

te în preajmă, din verigi de lozie Nichita a împletit o masa, iar acum împletește scaune pentru ea. Ecou de cântec apropie cerul de pământ: Din strop adânc de ape./Din veșnic strop de hume./Destoinic, pomul vieții./S-a înălțat anume: /Ce fructe dulci pe ramuri./Meru în jos crescute./Copilul să le ajungă/Și blând să le sărute”. Uneori, în textul dramaturgic, replicile personajelor sau chiar didascaliiile sunt construite pe elementul narativ, epic.

Drama „Pomul vieții” a fost pusă în scenă la Teatrul Academic Muzical-Dramatic de Stat „A. S. Pușkin” (azi Teatrul Național „Mihai Eminescu”), în regia lui Veniamin Apostol, scenografia – Ion Puiu, pe muzica lui Ion Aldea. Premiera a avut loc la 27 decembrie 1980, în această montare spectacolul a fost prezentat pe scena teatrului timp de mai mulți ani, ultima montare fiind în 1999, în regia lui Victor Ciutac.

În anul 2010, la 24 noiembrie, a avut loc premiera spectacolului după acest text al lui D. Matcovschi, la Teatrul Național „Mihai Eminescu”, în regia lui Alexandru Cozub, scenografia – Boris Golea, coloana sonoră – Alexandru Târșu.

Din punct de vedere structural-tematic, acțiunea dramatică punctează mai multe probleme, iar la nivelul relației text – spectacol în regia lui Veniamin Apostol, „dialogul” cu Nistrul, „martor și obiect de referință pentru viața personajelor, participant la „teatrul” Dudei (...) n-a fost utilizat în mare măsură”, scria V. Tăzlaşanu. Criticul a subliniat și „postura oarecum artificială a lui Nichita (A. Răzmeriță), un tânăr cu experiență precară de viață”, iar dialogurile lui Grigore (tatăl) „trecând în adevărate tirade patetice pe un ton sentențios...” [8 p. 104]. În spectacolul lui Alexandru Cozub accentele se schimbă, cu toate că dialogul cu Nistru nici aici nu-și află locul și rostul, dar un rol mai mare îi revine acum corului și lui Nichita, personaje ce contribuie la amplificarea elementelor social, moral, psihologic și la afirmarea unui mesaj artistic complex.

Spre deosebire de textul autorului și de montarea în regia lui Veniamin Apostol sau Victor Ciutac, spectacolul în regia lui Alexandru Cozub începe cu prezența corului care cântă „Dragu mi-i și mult mi-i drag/ Să trăiesc pe-acest meleag”. Ideea corului, spune regizorul, a venit din replicile din textul dramatic: „Noi ne ducem la cor, la repetiții”. În așa fel, se manifestă un alt concept artistic asupra textului respectiv.

De fapt, acțiunea dramatică începe cu ieșirea în scenă, mai întâi, a lui Duca, șoferul președintelui și dirijorul corului din sat, care anunță oficial, cu mari emoții: “Cânta corul *Plugarii* din satul Duda..., satul Duda”, așteptând insistent reacția publicului, moment de comunicare cu spectatorul, de inițiere a unui dialog cu el. Aplauzele răspund dorinței prezentatorului de a intra în scenă, de a începe spectacolul propriu-zis și concertul corului.

În fața spectatorilor apare o „imagine multicoloră” – corul format din oameni de diferite vârste, chinuiți după o zi de muncă, care prezintă cartea de vizită a spectacolului și creează atmosfera din spectacol. Oameni chinuiți, impuși să cânte pentru a nu face de rușine satul la concurs, interpretează în mod ludic cântecul, gesticulând după fiecare vers, în așa mod explicându-i auditoriului esența cântecului și, totodată, mimând bucuria de a trăi în această țară. Scena devine una comic-tristă.

În acest sens, regizorul A. Cozub susține următoarele: „Da, este o tentă cu iz sovietic. Această iz, din păcate, nu a dispărut. Sunt niște oameni zombați (...) și urmele zombării s-a mai păstrat în mentalitatea oamenilor. Ideea a fost ca personajele în spectacol să fie cât mai distorsionate, mai ales interior. Nu-i un joc actoricesc firesc. Doar Nichita (interpretat de Ghenadie Gâlcă) e firesc” [2, p. 76].

În spectacol, corul îndeplinește un rol important în desfășurarea acțiunii și în transmiterea mai multor mesaje, având anumite funcții artistice. În primul rând, el amintește de corul antic, cu funcție de „narator, de opinie a mulțimii privind acțiunea dramatică. Alt rol este cel de personaj colectiv, de atitudine față de cele întâmplate și un altul, compozițional – de divagație, susținut și de o funcție pur tehnică – de schimbare a scenei, tabloului, de

respiro” [4, p. 107]. În spectacolul lui Cozub această tipologie a personajului (personaj colectiv) se aseamănă cu vecinele din drama „Casa mare” de Ion Druță sau cu Ciutura din romanul „Povara bunătații noastre”.

În conceptul artistic al regizorului, corul ar semnifica „lumea care umilește Duda sau, dacă vrei, țara noastră, în care s-a creat această atmosferă. E pronunțată și se resimte și azi. Te bat la cap, apoi te plâng cu plăcere. (...) Un fel de fericire de a te „bate”, apoi de a te „plânge” cu durere!”, spune Alexandru Cozub într-un interviu în anul 2014 [2, p. 75].

Personajul Nichita, interpretat de Ghenadie Gâlcă, introduce în acțiune elementul liric, un spirit lucid, o conștientizare a situației sale și a celorlalți, care îl înconjoară. Din scenele și mizanscenele pe care le creează actorul, ne convingem de realizarea conceptului regizoral „Doar Nichita (interpretat de Ghenadie Gâlcă) e firesc”, grație talentului actorului. Mizanscena în care e bătută Elena și legată de butoi, susținută de cântecul „Sărut, femeiei, mâna ta” este una principală, cu implicații ale corului antic sau ale tragediei antice. Imaginea generală a scenei transmite ideea de rău ce persistă în lume. „Drama de moravuri e convertită într-o dramă socială”, observă în acest Pavel Proca [7, p. 123], iar cântecul și versurile nu mai au semnificațiile din prima perioadă a montării spectacolului – anii '80, chiar dacă atunci ele mai puțin „au colaborat” cu regia întru afirmarea unui mesaj complex al spectacolului. Subtextul cântecelor astăzi, în viziunea regizorală a lui A. Cozub, ar fi: unde e casa, unde e femeia, în ce țară câștigă ea banul? Unde se pierde poezia vieții? Ce se întâmplă cu omul, cu familia, cu societatea? Astfel, atât mizanscenele, cât și celelalte elemente ale acțiunii spectaculare contribuie la transmiterea unui mesaj moral și social mai amplu. Arta construirii mizanscenei ca formă și conținut este una esențială, după cum se poate constata din spectacolul lui A. Cozub (de exemplu, curățatul fântânii, finalul acțiunii dramatice ș.a.).

Având în vedere relația, colaborarea dramaturg – regizor, amintim că Dumitru Matcovschi, la premiera spectacolului, în 2010, afirma următoarele: „Sunt împăcat cu această viziune regizorală, pentru că spectacolul este contemporan. Piesa vrea să denunțe metehnele societății noastre. Mă bucur că Sandu Cozub s-a apropiat de durerile mele, suprapunându-le peste ale lui. Problemele sunt mai mari acum ca atunci. Cădem din ce în ce mai mult. Prăpastia se afundă” [10].

În ce privește relația dintre textul dramaturgic și arta regizorală, în opinia criticii, actrii „*par să sară din pagina dramaturgului dintr-un unghi estetic personal, convingându-ne că pentru el (regizorul A. Cozub – n.n.) materia dramaturgică nu este, în primul rând, o suită de întâmplări rurale, ci un complex și incitant obiect de meditații. (...) Personajele matcovschiene devin un produs caracteristic pentru o epocă și o mentalitate. Trecută și prezentă. Sunt victime sau adoptă condiția de victimă*”, spectacolul demonstrând că viziunea regizorală a lui Cozub se bazează „și pe formă (negată vehement de unii regizori și dramaturgi), și pe idee, și pe limbaj teatral” [7, p. 123].

La rândul său, regizorul Alexandru Cozub, referindu-se la textele dramaturgice ale lui Dumitru Matcovschi și la realizarea spectacolelor *Cântec de leagăn pentru bunici* și *Pomul vieții*, afirmă: „Eu mi-am îndeplinit o datorie nescrisă față de el: am montat două spectacole. S-a râs, s-a plâns. *Acesta este stilul meu: dramă rezolvată prin zâmbet* (subl. n.). Am arătat viața personajelor care populează piesele lui Matcovschi. Ne-am permis să adăugăm, dar în favoarea spectatorului. Matcovschi nu s-a supărat. Am adăugat din experiența noastră – actoricească, dar și din viață, însă nu ne-am permis să facem ce vrem din piesele sale”. Pentru că în textele lui Dumitru Matcovschi regizorul a observat scenicitatea textului: „dramaturgia sa are viață. La Matcovschi există povestirea! Citeam replica și vedeam povestirea. Oare nu e minunat?” [2, p. 78].

În concluzii, evidențiem că relația dintre textul dramaturgic și spectacol, discursul teatral pune în valoare arta dramaturgului, a regizorului, actorului, scenografului etc. La



analiza unui spectacol este necesar să ținem seama de sincretismul actului teatral ca demers cultural și ca o comunicare multiplă cu spectatorul.

Relectura textului dramaturgic al lui Dumitru Matcovschi de către regizorul Alexandru Cozub, schimbările de viziune – regizorală, socială, filosofică – asupra textului au contribuit la realizarea unui spectacol actual atât la nivel ideatic, cât și la cel al formei, drept argument fiind prezența spectacolului pe scena Teatrului Național din anul 2010 până în prezent.

#### **Bibliografie:**

1. CEUCA J., 1990, *Teatrologia românească interbelică. Aspecte teoretice*, Editura Minerva, București.
2. COZUB AL., 2015, Interviu cu Larisa Ungureanu, în: *Teatrul lui Dumitru Matcovschi. Culegere de articole, cronici și interviuri*, Editura Bons Offices, Chișinău, p. 72 -78.
3. GHILAȘ A., 2016, *Interferența artelor în abordarea discursului artistic: aspecte teoretico-metodologice*, în: „Educația din perspectiva valorilor”, Tom IX. Summa theologiae. Materialele Conferinței internaționale Chișinău - Alba Iulia, 13-15 octombrie 2016. Editori: O. Moșin, I. Scheau, D. Opriș, p. 136-139., Editura Eikon, București.
4. GHILAȘ A., 2011, *Spectacolul – text, context, subtext („Pomul vieții” de D. Matcovschi)*, în: *Arta. Arte audiovizuale.*, IPC AȘM, p. 104-111.
5. MATCOVSCHI D., 2004, *Teatru*, Editura Prometeu, Chișinău.
6. NELEGA A., 2010, *Structuri și formule de compoziție ale textului dramatic*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
7. PROCA P., 2012, *Și noi eram o ceată tristă....: Jurnalul unui suflet fără cușcă*, Editura Bons Offices, Chișinău.
8. TĂZLĂUANU V., 2009, *Tentația permanențelor. În: Dumitru Matcovschi – poet și om al cetății*, p. 104-108, Editura Știința, Chișinău.
9. VEINSTEIN A., 1992, *La mise en scène théâtrale et sa condition esthétique*, Edition, Librairie Théâtrale, Paris.

### **PECULIARITIES OF THE STYLE AND MUSICAL LANGUAGE IN THE SONATA-FANTASIA FOR ACCORDION BY NORMAND LOCKWOOD PARTICULARITĂȚILE STILULUI ȘI LIMBAJULUI MUZICAL ÎN SONATA-FANTASIA PENTRU ACORDEON DE NORMAND LOCKWOOD**

*Dumitru Calmîș, PHD student, University Lecturer,  
Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Republic of Moldova*

**Abstract.** *This article presents an analysis of the Sonata-fantasia signed by Normand Lockwood. The American composer uses with great flexibility a lot of modern techniques for composing, fact that determines the musical morphology and semantics of the examined work. Beside the specific features of the style and the musical language of the cycle imposed by the modal, dodeca-phonic structure and the neoclassical procedures etc., Lockwood experiments with the archetypes of the sonata and fantasy genres, transforming this opus into an individual concept that is catalogued as an intellectual, philosophic-psychologic one.*

**Key words:** *accordion, dodecaphony, fantasy, musical language, modalism, neoclassicism, Normand Lockwood, Robert Davine, sonata, style.*

Pe parcursul întregii activități pedagogice și componistice, compozitorul american Normand Lockwood creează circa 500 de lucrări în toate genurile muzicale tradiționale, printre care: muzică corală care domină evident; muzică de cameră; cântece solo; opere și muzică pentru spectacole de dramă. Încercând să caracterizăm stilul său componistic putem afirma cu certitudine că Lockwood nu este constrâns de tendințele vremii și nici nu face parte din cercul celor ce abordează un anumit curent stilistic de moment, fapt confirmat de însăși compozitorul: „Presupun că compun în izolare. Nu am fost obsedat niciodată de modă” [2].

La începutul anilor 1960, fiind coleg cu acordeonistul Robert Davine la Universitatea din Denver, Lockwood este profund impresionat de nivelul interpretativ al acestuia, apreciat la acea vreme ca un adevărat virtuoz al acordeonului de concert, pedagog iscusit, artist cu reputație internațională. În cele din urmă, compozitorul îi dedică lui Davine unsprezece opusuri printre care și *Sonata-fantasia* pentru acordeon compusă în 1964. „Nu am scris niciodată pentru un anumit public. Eu scriu adesea pentru anumiți interpreți sau pentru o anumită componentă – orchestră, ansamblu cameral sau orice altceva, dar nu pentru un anumit public” [2] mărturisea într-un interviu autorul sonatei, iar creațiile compuse pentru Davine ne demonstrează acest fapt. La crearea lucrărilor instrumentistul colaborează activ cu Lockwood făcându-i cunoștință cu posibilitățile tehnice și expresive ale acordeonului. Despre atitudinea compozitorului american față de instrumentul pentru care compunea scrie și George Lynn în *Buletinul Alianței Compozitorilor Americani*. El menționează că „Normand Lockwood este muzician, dar nu și interpret. Instrumentul său este cel pentru care scrie la acel moment. El încearcă să exploateze capacitățile expresive ale instrumentului dat, dar nu limitele sale tehnice. De cele mai multe ori, această abordare mai degrabă oferă instrumentului o nouă expresie, decât doar o virtuozitate aridă cu care trebuie să se confrunte interpretul” [1]. Creațiile dedicate acordeonului cu siguranță nu reprezintă o excepție de la această normă.

*Sonata-fantasia* pentru acordeon a fost publicată în anul 1965 de editura O. Pagani & Bro. și înregistrată audio pentru prima dată în 1979 de către Robert Davine. Acest opus a fost selectat de către AAA<sup>118</sup> în anul 1967 în calitate de piesă obligatorie pentru *Campionatul Estic al Acordeoniștilor*<sup>119</sup>, fapt ce l-a stimulat puternic pe compozitor de a crea noi lucrări pentru acest instrument. „Acordeonul pare să se împrietenească admirabil cu structurile bicordice, poliacordice, relațiile bitonale și politonale, cu tehnica de serie și serială, care sunt nu numai admisibile, dar și ademenitoare” [1], menționa Lockwood într-un interviu. Impresionat de posibilitățile tehnice și expresive ale acordeonului, compozitorul nu întârzie să opereze cu tehnicile moderne de compoziție, prezente și în *Sonata-fantasia* pentru acordeon. Reprezentând un ciclu tripartit, nici una din părțile componente ale opusului nu este un *Allegro de sonată* (acesta fiind un factor determinant de constituire a genului dat în epoca clasic-romantică). În cazul de față, aplicarea termenului *sonata*, având o semnificație nedeterminată ca și în perioada barocului timpuriu când sonata reprezenta o creație destinată instrumentelor (spre deosebire de cantată destinată vocilor), ne sugerează elocvent preferințele neoclasiciste ale compozitorului, fapt confirmat de muzicologul Franklin James Gallo: „În primii ani de activitate pedagogică Lockwood accentuează neoclasicismul în creațiile lui Stravinsky, Hindemith și le promovează” [3, p. 24]. Totodată îmbinarea expunerii improvizatorice cu arhitectonica bine proporționată evidențiază semnificativ particularitățile tipice ale genului de fantezie, de altfel însuși compozitorul mai numește acest opus *Fantasy for Accordion*.

Partea I *Contemplativo* reprezintă o formă bipartită ce debutează cu narațiunea eroului principal determinată de particularitățile tipice ale genului de fantezie „oferind posibilitatea expunerii monologice a artistului-improvizator” [6, p. 43]. Înșiruirea muzicală cumpătată expusă în tempo *lento* cu predominarea nuanței dinamice de *piano* și a registrului *violin* conferă materialului tematic caracter meditativ, visător sugerat totodată și de remarca *contemplativo* a autorului. Chiar din primele măsuri ale secțiunii *a* (exemplul 1) poate fi sesizată o fuziune dintre două tehnici compoziționale.

---

<sup>118</sup> American Accordionists' Association.

<sup>119</sup> Eastern Accordion Championship Competition.

**Exemplul 1.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. I., secțiunea *a*

Contemplativo (♩ = 58)

Pe de o parte, utilizarea celor douăsprezece sunete ale gamei cromatice fără repetarea acestora conturează clar particularitățile scriiturii dodecafonice<sup>120</sup> (exemplul 2).

**Exemplul 2.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. I, seria 1

Pe de altă parte, grație implementării izoritmiei ce persistă pe parcursul întregii secțiunii *a*, granițele formulei ritmice ostate nu coincid cu cele ale frazelor melodice, fiind stabilite de autonomia ritmului<sup>121</sup> și a liniei melodice<sup>122</sup>. S-ar părea la prima vedere că discursul muzical dispune de o oarecare monotonie determinată de cei doi factori menționați anterior, însă Lockwood reușește să confere materialului tematic un anumit dinamism asigurat atât de cursivitatea și legăturile intonaționale clare, cât și de transpunerea sistematică a tonurilor seriei la octavă superioară sau inferioară atribuind discursului un diapazon larg ce cuprinde registrele mediu și acut *b – cis*<sup>3</sup>.

Monologul, având o linie melodică lină formată din intervale mari și mici de terță, secundă imprimă discursului muzical o nuanță lirico-intimă. În această înșiruire se conturează intonația trisonului *fis-moll*. Astfel, Lockwood la fel ca și întemeietorii școlii noi vieneze ignoră „regulile de aur” ale scriiturii dodecafonice, iar în cazul de față cea mai „gravă” încălcare o reprezintă însăși prezența turației melodice consonante formată din arpegiul trisonului *fis*. Încheindu-se cu *tremolo*-urile  $h^1 - d^2$  și  $as^1 - f^1$ , *trill*-ul  $b - c^1$ , secțiunea *a* admite repetarea secvențelor melodice scurte îmbinând particularitățile tipice ale tuturor temelor dodecafonice de gradul I, II și III<sup>123</sup> enumerate de muzicologul și compozitorul ceh Ctirad Kohoutek.

Dacă secțiunea *a* dispune de o expunere rigidă cu evidente caracteristici expozitive ale materialului tematic, atunci secțiunea ulterioară ce posedă o factură mai consistentă capătă o dezvoltare tematică intensă având la bază intonațiile seriei 1 (expusă în exemplul 3).

**Exemplul 3.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. I., secțiunea *b*

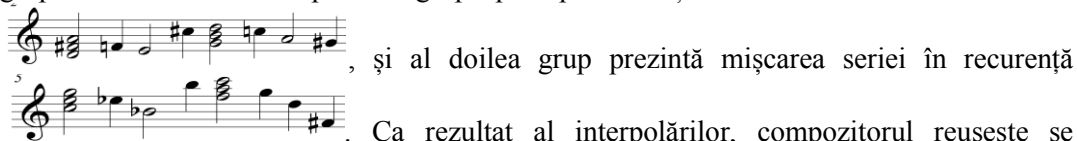
<sup>120</sup> În prima expunere a seriei Lockwood repetă sunetul *a* de două ori, iar în expunerile ulterioare compozitorul își repară ”greșeala” utilizând sunetele *a* și *as*.

<sup>121</sup> În izoritmie, figura ritmică repetată este numită *talea* (din latină: bucată).

<sup>122</sup> În izoritmie, figura melodică repetată este numită *color* (din latină: repetare ornamentală).

<sup>123</sup> Vezi mai multe detalii privind gradele temelor dodecafonice [4, p. 132].

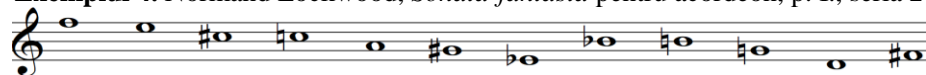
În pofida prezenței trisonurilor majore ce ar trebui să aducă o rază de lumină, totuși acestea sunt umbrite de mișcarea lentă, greoaie a basului amplificată și de augmentarea duratelor seriei. La dezvoltarea materialului tematic participă și alte procedee ale scriiturii dodecafonice, cum ar fi interpolarea<sup>124</sup>. În urma acestui procedeu se conturează două grupuri ale seriei 1: primul grup presupune mișcarea seriei în stare directă



, și al doilea grup prezintă mișcarea seriei în recurență

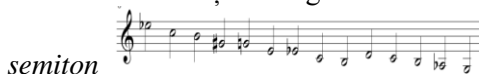
Ca rezultat al interpolărilor, compozitorul reușește se formeze pe orizontală o nouă serie (exemplul 4).

**Exemplul 4.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. I., seria 2



Nuanțe suplimentare ale imaginii artistice sunt conferite și de jocul timbral al registrelor prin intermediul căruia compozitorul reușește să scoată în evidență capacitățile stereofonice ale acordeonului, atracția spre experimentele sonore ce cuprinde și lărgeste totodată posibilitățile expresive timbrale ale instrumentului fiind o caracteristică tipică a creațiilor dodecafonice. Secțiunea *b*, reprezentând o formă liberă, posedă un vădit caracter improvizator sugerat de remarca *Cadenza a piacere* ce presupune o interpretare flexibilă, arbitrară a materialului tematic. Dacă, de regulă, cadența este compartimentul destinat pentru evidențierea calităților expresive, tehnice și de improvizare ale solistului instrumentist, în cazul de față nu putem vorbi de o etalare a tehnicii acordeonistului.

Pe lângă procedeele scriiturii dodecafonice, în secțiunea *b* își fac apariția elementele tehnicii modale reprezentate de două moduri ce contribuie semnificativ la dezvoltarea materialului tematic și a imaginii artistice: modul *ton - semiton* și modul *un ton și jumătate -*



*semiton*. Astfel, Lockwood fuzionează mai multe tehnici de compoziție ilustrând o trăsătură specifică a majorității compozitorilor contemporani.

În secțiunea *a*, autorul variază cu succesiunile melodice ale diferitelor structuri intervalice preluând transpozițional seria 1, ulterior revenindu-se la expunerea incipientă a seriei. Înșiruirea muzicală este continuată de *cadenza a piacere*, reprezentând o variere timbrală a materialului tematic din secțiunea *b* ce se încheie *rallentando* cu intonația *des*<sup>2</sup> – *e*<sup>1</sup> – *g* și tinzând spre o ulterioară dezvoltare a imaginii artistice.

Partea II *Allegro giocoso* reprezintă o formă tripartită cu evidente caracteristici monotematice. Dacă partea I poartă un vădit caracter introvertit, atunci a doua contrastează semnificativ direcționându-se din planul interior spre cel exterior, din cel serios spre cel glumeț. Dominarea facturii omofono-armonice face evidențiată transparența expunerii materialului muzical dictând caracterul energetic, jucăuș al părții II ce poate fi sesizat chiar din primele măsuri ale secțiunii *a*. Secțiunea *a* purtând rolul de introducere, fiind străbătută *allegro* de intonațiile accentuate ale „fanfarei” și interpretate *staccato* la *forte* conferă discursului muzical severitate și hotărâre. În pofida predominării ulterioare a acordurilor minore și prezenței măsurii ternare ce ar trebui să imprime materialului tematic o oarecare finețe și lirism, totuși introducerea nu-și pierde din avântul tumultuos, energetic și hotărât. Prin intermediul înșiruirii acordice active a introducerii, Lockwood utilizează și lărgeste totodată posibilitățile tehnice și expresive ale basului standard, fapt ce ne demonstrează cunoașterea aprofundată de către compozitor a capacităților acordeonului.

<sup>124</sup> Mai detaliat despre interpolare [4, p. 150-151].

Discursul muzical este preluat organic de secțiunea *b* (exemplul 5) ce debutează cu tema propriu-zisă sunând *leggero* la *forte*.

**Exemplul 5.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. II., secțiunea *b*

The image shows the first system of a musical score for an accordion. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a bass clef staff in the middle, and a grand staff (treble and bass clefs) at the bottom. The music is in 2/4 time. The first staff has a tempo marking 'allargando' and a dynamic marking 'f'. The second staff has a tempo marking 'Molto' and a dynamic marking 'f'. The third staff has a tempo marking 'leggero' and a dynamic marking 'a tempo'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings.

Materialul tematic al secțiunii *b* reprezintă o fuziune componistică dictată de o evidentă tendință neoclasicistă a autorului: caracteristicile tematismului *scherzando* baroc reprezentat de motivele; particularitățile tipice ale polifoniei latente conturate de intonațiile; trăsăturile scriiturii modale, fiind sesizate în segmentul concludiv al temei (m. 13-16) utilizându-se modul *ton-semiton* suprapus pe septacordul mic-minor *cis* în stare melodică.

Chiar dacă linia melodică dispune de o mișcare lină, totuși Lockwood reușește să păstreze caracterul jucăuș datorită predominării sincopelor, a facturii transparente și a utilizării registrului *musette* ce dispune de un accentuat colorit strălucitor. Expunerea *leggero* a înșiruirii muzicale și turațiile ritmice capricioase apropie materialul tematic de caracteristicile genurilor motorice, îndeosebi de *scherzo* ce „oglindește imaginea mișcării turbulente, cu răsuciri bruște, încălcări spontane ale inerției percepției” [6, p. 50]. Nuanțe suplimentare ale discursului muzical sunt imprimate de ritmul specific al basului reprezentat de cadranul tonalităților majore ale cercului de cvinte-cvarte în direcția diezilor. Sesizându-se contrastul ritmic și intonațional al celor două linii melodice independente dictat de scriitura componistică liniară se conturează o înclinație spre comicul exagerat, extravagant cu accente triviale. Toate aceste caracteristici apropie materialul tematic de particularitățile genului de *burlescă*, reprezentând o variantă a *scherzo*-ului contemporan menționată de muzicologul rus O. Sokolov: „tendința accentuării caracteristicilor figurative conduce în secolul XX către varianta ironică sau grotescă a *scherzo*-ului” [6, p. 51].

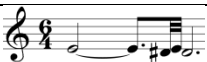

Compartimentul median □ (m.17-25) conține o dezvoltare tematică ce dinamizează semnificativ discursul muzical cuprinzând în totalitate diapazonul acordeonului. Ca și în partea I a ciclului, compozitorul preia și păstrează cu precizie și rigiditate înșiruirea ritmică a compartimentului A din partea II contribuind semnificativ la o închegare mai strânsă între secțiunile formei. La dezvoltarea materialului tematic Lockwood utilizează unul din procedeele scriiturii polifonice, și anume inversia, procedeu ce este frecvent prezent și în scriitura dodecafonică. Concomitent cu expunerea inversată a liniei melodice, autorul fără constrângeri alternează cu registrele grav, mediu și acut imprimând imaginii artistice noi nuanțe și culori. Discursul muzical al compartimentului median este continuat firesc de secțiunea *a*<sub>var.</sub>. Prezența facturii acordice și preluarea ritmului specific al acompaniamentului face observată înrădăcirea materialului tematic al secțiunii *a*<sub>var.</sub> cu cel al temei din compartimentul A conturându-se totodată cadranul tonalităților majore a cercului de cvarte-cvinte în direcția bemolilor.

Secțiunea  $a_1$  a reprizei, ce sună ca o prelungire organică a compartimentului median, preia a *tempo* la *tutti* discursul muzical continuând să-l dinamizeze. Inițial, rigiditatea expunerii liniei melodice a basului este atenuată de ulterioara dezvoltare motivică a acesteia. Dacă mișcărilor line ale terțelor din *soprano* ar trebui să imprime înșiruirii muzicale o nuanță lirică, acestea din contra, contrastând cu linia melodică activă a basului accentuează și mai mult caracterul inițial al temei. Comicul excesiv se perpetuează și totodată ia amploare prin intermediul prelucrării motivelor preluate din temă și a jocului de culori a trisonurilor majore, minore, micșorate și septacordurilor. În secțiunea *b*, în pofida modificărilor nesemnificative ce nu contribuie simțitor la transformarea imaginii artistice, compozitorul dă dovadă de o maximă rigurozitate în expunerea materialului muzical preluat cu exactitate din compartimentul A, fortificând sfera grotescului al părții II. Discursul muzical se revarsă organic în coda restrânsă ce conține o înlănțuire poliacordică formată din trisonuri majore impulsionând și tinzând spre o ulterioară dezvoltare a narațiunii muzicale.


Partea III *Adagio serioso* reprezintă o formă tripartită, unde compozitorul își amplifică înclinația spre neoclasicism, în urma căreia relevă o serie de factori ce contribuie la determinarea morfologiei și semanticii muzicale: factura polifonică și prelucrarea materialului tematic prin intermediul procedeelelor contrapunctice; persistența formulelor retorice; conturarea particularităților scriiturii componistice modale cu utilizarea modului *ton-semiton*; liniarismul ce accentuează concludent independența liniilor melodice. Materialul tematic al compartimentului A debutează cumpătat, iar indicația *adagio serioso* notată în partitură sugerează mișcarea lentă și caracterul emoțional rezervat al discursului muzical. Totodată, prezența liniei melodice line interpretată la *piano* cu nuanța sonoră catifelată a registrului *clarinet*<sup>125</sup> imprimă o tentă lirică ce subliniază caracterul intim al imaginilor muzicale. Sobrietatea determinată de imitațiile expuse în registrul grav în linia basului lasă o amprentă vizibilă asupra expunerii muzicale. Toți acești factori menționați anterior direcționează spre flexibilitate și uniformitate, spre o nuanțare dinamică subtilă, o înșiruire clară și coerentă. Dezvoltarea, fiind restrânsă în manifestările ei ce străbat întreaga construcție a compartimentului A posedă o statică evidentă lipsită de o amplitudă dinamică și de o schimbare semnificativă a facturii oferind posibilitatea de a crea stări monoimagistice și meditative. În aceste condiții putem vorbi mai degrabă despre o reflectare a trăirilor lăuntrice păstrând o stare emoțională echilibrată, decât despre un proces activ de acțiune.

În compartimentul A se fac evidențiate două elemente tematice ce contribuie la edificarea întregii construcții a părții III conferind o oarecare omogenitate discursului muzical: elementul I<sup>126</sup> și elementul II ce reprezintă figura retorică *catabasis*<sup>127</sup>. Pe parcursul înșiruirii muzicale, elementele tematice suferă o serie de modificări dictate de procedeele polifonice (vezi exemplele 6a și 6b).

**Exemplul 6a.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. III., compartimentul A

Elementul I	
Inversie	Augmentare
	

<sup>125</sup> Compozitorul în compartimentul A oferă interpretului posibilitatea de a alege între *clarinet* și *violin*, registre ce dispun de un semnificativ contrast timbral. În cazul de față, pentru redarea caracterului menționat anterior considerăm mai prielnică utilizarea registrului *clarinet*.

<sup>126</sup> Turația melodică  ce era utilizată în creațiile baroce ca simbol al revendicării sau așteptării.

<sup>127</sup> În muzica barocă, mișcarea descendentă simboliza tristețea, moartea, doliu, poziția în sicriu.

**Exemplul 6b.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. III., compartimentul A

Elementul II				
Diminuare	Inversie	Diminuare și inversie	Variațional în ambele voci	Variațional în inversie

Având la bază cele două elemente și păstrându-și expunerea modală formată din gama *ton-semiton* compartimentul ( $A_{var.}$ ) *allegro assai* reprezintă un nou val al dezvoltării tematic. Înrudirea materialului tematic al compartimentelor A și  $A_{var.}$  cu cel al părții II contribuie la o cimentare mai trainică între părțile ciclului conturându-se principiul monotematismului. Ambele elemente tematice sunt supuse procedeelelor polifonice utilizate anterior în compartimentul A: elementul I expus în augmentare și elementul II în diminuare. Discursul muzical se dinamizează datorită unei expuneri mai active păstrându-și însă caracterul inițial al părții III și totodată reliefând două secțiuni ce se succed. Prima secțiune *a* interpretată la *piano* fortifică în mare măsură sfera lirico-intimă a ciclului, fiind străbătută de succedarea facturii monodice și celei polifonice. Schimbarea frecventă a măsurii (5/4, 6/4, 7/4) determină ocolirea structurilor pătrate, totodată conferind discursului muzical o oarecare flexibilitate. Cea de a doua secțiune (*b*) dispune de o factură mai densă. Interpretată la *forte* și având la bază figura retorică *catabasis* dublată la octavă, susținută de intonațiile *lento*, expunerea muzicală capătă amploare orchestrală. Mișcarea lină descendentă și intonațiile de suspin suprapuse pe linia basului ce dispune de o variație a facturii, jocul de culori intens și frecvent al acordurilor minore și majore imprimă materialului tematic un dezechilibru emoțional. Astfel, prin intermediul succedării expunerii „solistice” (secțiunile *a* și *a'*) și a celei „orchestrale” (secțiunile *b* și *b'*) se sugerează o aluzie spre forma de *concerto*, demonstrându-ne încă odată tendințele neoclasiciste ale compozitorului.

Toată energia emoțională acumulată în părțile anterioare ale ciclului este direcționată și concentrată în compartimentul (B) *Largamente* (exemplul 7) reprezentând epilogul și reflectând deznodământul dramaturgiei muzicale a întregii sonate.

**Exemplul 7.** Normand Lockwood, *Sonata-fantasia* pentru acordeon, p. III., compartimentul B

**Largamente** ( $\text{♩} = 76$ )

Factura acordică consistentă, respirația largă și mișcarea cumpătată lină fiind străbătută de formulele retorice ne sugerează atât caracteristicile de gen ale coralului, cât și particularitățile muzicii vocale ale recitativului. Dacă inițial coralul reprezenta un simbol al reunirii, un mijloc de reflectare a spiritualității ceea ce poate fi sesizat episodic și în alte creații din muzica secolului XX, în cazul de față, antiteza accentuează pregnant divergența între trăirile

emoționale lăuntrice ale eroului și destinul său. Discursul muzical capătă un intens contrast armonic dictat de scriitura liniară și de înălțuirile poliacordice dense, iar denaturarea caracteristicilor incipiente ale coralului, tipică muzicii secolului XX, parcă ilustrează cuvintele muzicologului T. Kiureghian: „Ambiguitatea coralului conturată de arta romanticilor este transformată în secolul XX în semantica universală /.../ În acest caz încărcătura imagistică concretă variază într-o gamă foarte largă” [5]. În consecință, variabilitatea intensă oferită de succedările frecvente ale trisonurilor minore și majore conferă materialului tematic o profundă instabilitate emoțională, aceasta din urmă fiind preluată de caracterul meditativ al monologului improvizator *quasi cadenza*. Înșiruirea flexibilă a monologului capătă continuare în ultimele intonații acordice ale ciclului sugerându-ne și confirmându-ne clar deznodământul dramei muzicale – discrepanța lumii lăuntrice a eroului și valorile societății contemporane.

În cele din urmă putem conchide, că *Sonata-fantasia* pentru acordeon de Normand Lockwood, fiind străpunsă de un pronunțat caracter meditativ poate fi catalogată în primul rând ca un opus intelectual, filosofico-psihiologic. În cazul de față, ”deraierea” de la regulile stricte ale scriiturii dodecafonice, fuziunea organică a mai multor tehnici de compoziție (dodecafonică, modală și liniară) sunt determinate atât de concepția artistică a creației, cât și de particularitățile genului de fantezie ce denotă o proeminentă expunere improvizatorică a discursului muzical. Din punct de vedere al genului și dramaturgiei, *Sonata-fantasia* marchează și totodată anticipează o nouă etapă importantă în evoluția genului de sonată pentru acordeon la scară internațională. Experimentând cu arhetipurile genurilor de sonată și fantezie, Lockwood transformă acest opus într-un concept individual. În genul sonatei pentru acordeon, întruchiparea unor astfel de tendințe în figuri individuale capătă contur și iau amploare începând cu anii 70 ai secolului XX.

#### **Bibliografie:**

1. BENNETT E., 1969, *Normand Lockwood: A composer who listens*, <http://search.proquest.com/openview/608b0583762f8a50a3d175bbcb619d3e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1821602>, 07.07.2017.
2. DUFFIE B., 1986, *Composer Normand Lockwood a conversation with Bruce Duffie*, <http://www.bruceduffie.com/lockwood.html>, 03.07.2017.
3. GALLO F. J., 2013, *A performing edition and analysis of „A Sacred Melodrama” by Normand Lockwood*, D.M.A., University of Hartford
4. КОГОУТЕК Ц., 1976, *Техника композиции в музыке XX века*, Музыка, Москва.
5. КЮРЕГЯН Т., *Хорал*, <http://www.belcanto.ru/horal.html>, 29.12.2017.
6. СОКОЛОВ О., 1994, *Морфологическая система музыки и ее художественные жанры*. Нижний Новгород.

### **DISCOVERING OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS TRAINING FOR VOCAL EDUCATIONAL ACTIVITIES К ВОПРОСУ ВЫЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ВОКАЛЬНОМУ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВУ**

***Orest Oryshchuk, PHD student, Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, Ukraine***

**Abstract.** *Successful training of future music teachers for musical and educational activities in general educational school can be carried out on the base of realization a set of pedagogical conditions. The key condition is the purposeful involvement of students in vocational and educational activities at all stages of education at music and pedagogical departments, considering their individual characteristics and vocal-technical capabilities. Another one is inclusion in the curriculum of music-pedagogical department of the university a special course concerning vocal education of future music teacher in general education school.*

**Key words:** *conditions, pedagogical conditions, educational activity, musical educational activity, vocal education, future music teacher.*



Содержание музыкально-просветительской работы учителя музыки, как одной из сторон его профессиональной деятельности в современных условиях, требует особого анализа и выявления особенностей подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов к вокальному просветительству. Сущность и специфика подготовки студентов педвузов к музыкальному просветительству в процессе вокального обучения раскрыта в последовательности поэтапной подготовки, а именно в процессе мотивационно-организационной, развивающе-деятельной и рефлексивно-адаптационной работы.

Методологической основой исследования являются философские положения о всеобщей связи и взаимообусловленности явлений и предметов окружающего нас мира; бережном отношении к ценностям вокальной культуры; использование идей гуманизма и индивидуализации образования в системном подходе к исследованию процессов обучения и воспитания подрастающего поколения в лучших традициях: на качественно отобранном музыкальном материале (вокальных произведений); использовании «золотого фонда» вокальной культуры; подготовку аксиологически сориентированных музыкантов-просветителей – учителей музыки – вокалистов-просветителей.

В теоретическую основу исследования положены диалектически обоснованные принципы целостности и системности (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Б.Г. Юдин); индивидуального подхода к обучению, воспитанию (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Е. Кузнецов); положения теорий формирования личности учителя (О.А. Абдуллина, Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков); исследования по методологии и методике музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, А.В. Козырь, Г.Н. Падалка, О.П. Рудницкая, Л.А. Рапацкая, Г.М. Цыпин) и др.

**Цель статьи.** Рассмотреть публикации близких к данной проблеме научных изысканий, в области просветительской деятельности и готовности будущих учителей музыки к одному из разновидностей музыкального просветительства – вокальному просветительству, с целью выявления педагогических условий формирования готовности будущего учителя музыки к вокальному просветительству.

Современное прогрессивное общество, как никогда ранее не было так близко к разгадке «тайн» в значении и внутренней потребности самосохранения нации, цивилизации, через глубокое осознание важности просветительской сущности музыкальной культуры, её значения для построения общественных отношений нового времени, которое возможно лишь при условии бережного отношения к Великим традициям прошлого, наследниками которого мы являемся. Преумножение и передача которых, в определенной степени, зависит от нас с вами. «Кризисы» культуры, временное явление, лишь Великая культура рождает Великое государство.

Музыкальное просвещение должно стать системой, феноменальным рядом в музыкальной культуре и социуме. Так, в диссертационном исследовании Л. Шейко «Просветительство как средство формирования музыкальной культуры молодежи», автор предлагает следующие определения данных понятий. А именно, музыкальное просвещение есть духовное обогащение человека с помощью культуры, превращение исторически выработанных культурных ценностей в достояние личности. Оно ориентировано, на духовное развитие личности, а не на приобретение статуса и профессии». Ведь приобретение знаний – не цель, а средство просвещения. Просвещение предполагает не просто усвоение знаний, а внутреннюю духовно-нравственную перестройку личности [13].

К целям музыкального просветительства Л. Шейко относит достижение нового состояния сознания слушателей, уровня развития общества и людей в определённой

области, способы достижения данного уровня деятельности, результатом которой являются духовные и материальные ценности [13, 10].

По мнению исследователей – просветительство выполняет важнейшие функции, среди которых – формирование музыкальной культуры личности [13, 12]. Вместе с тем, отмечая общие признаки музыкального просвещения и просветительства, до настоящего времени не выявлена суть механизма процесса музыкального просвещения в вокально-просветительской деятельности учителей музыки, формирование просветительских задач, стоящих перед учителем музыки и закономерностей его социального функционирования.

Феномен музыкальной культуры включает в себя уникальное явление – преобразующее воздействие на общественное сознание, который находится в определённой эволюционной связи – прогрессивного развития цивилизации. Современная музыкальная педагогика должна учитывать данный феномен и активно использовать его в целях сохранения и оздоровления социума.

Вопросы вокального просветительства до настоящего времени не были рассмотрены прицельно-педагогически. Научный интерес позволяет рассмотреть понятие «педагогические условия», которое включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства, педагогические условия вокальной подготовки будущих учителей музыки к просветительской деятельности.

Анализ понятия «условие» является общенаучным и представляет совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, влияющих на функционирование и развитие какого-либо объекта (в том числе и педагогической системы, целостного педагогического процесса).

Педагогические условия, выступая как один из компонентов педагогической системы, отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивают её эффективное функционирование и развитие.

Опираясь на анализ многочисленных научно-педагогических исследований, Н. Ипполитова, Н. Стерхова выявили различные виды педагогических условий, обеспечивающих функционирование и эффективное развитие педагогической системы, среди которых наиболее часто встречаются организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия.

Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса).

Психолого-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности).

Дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [3].

В. И. Андреев считает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1].

О.В. Штеймарк считает, что условия представляют собой существенный компонент комплекса объектов, из наличия которых с необходимостью следует существование данного явления, и что данная категория отражает отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. [14]

Под педагогическими условиями мы понимаем обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструктивной работы и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач.

**Основное изложение проблемы.** Анализ педагогической литературы позволил нам подойти к выявлению и обоснованию важных позиций в подходе к определению педагогические условия подготовки будущих учителей музыки к просветительской деятельности в вокальном классе, которые смогут обеспечить высокое качество полученных знаний. С учетом теоретической основы исследования, на основе положения научных из области теории и методики музыкально-педагогического образования (А.Авдиевский, А.Болгарский, Т.Жигинас, А.Козырь, Л.Куненко, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовский, О.Рудницкая, В.Шульгина, О.Щолокова и др.); формирование и развитие вокально-педагогических школ в исторически-музыковедческом аспекте (В.Антонюк, В.Багадуров, Ю.Барсов, Б.Гныдь, П.Голубев, М.Зоценко, В.Иванов, И.Колодуб, О.Слепцова, О.Стахович и др.); подготовки студентов факультетов искусств к музично-просветительской деятельности (Л.Безбородова, Т.Жигинас, Л.Кожевникова, С.Курышев, И.Немикина, И.Полякова та ін.); проблематики вокальной педагогики и исполнительства (Д.Аспелунд, Л.Дмитриев, Ф.Заседателей, И.Левцов, А.Менабени, Д.Огороднов, П.Симонов, Ю.Юцевич и др.); изучения вокально-педагогического опыта по проблемам вокального исполнительства (А.Авдиевский, М.Кондратюк, С.Крушельницкая, Ф.Ламперти, Ф.Шаляпин и др.).

Эффективность подготовки вокалистов-просветителей будущих учителей музыки обеспечивается следующими направлениями приближающими нас к выявлению педагогических условий в рамках нашего исследования, среди которых приоритетное значение имеют: гуманизация процесса образования и воспитания, а также, создание в ВУЗе профессионально-творческой среды, влияние личности педагога-вокалиста на систему ценностей студента в процессе вокально-просветительской подготовки, вовлечение студента в совместную продуктивную исполнительскую деятельность просветительской направленности, осознание студентом социальной значимости и востребованности просветительского направления педагогической деятельности и вокально-просветительской подготовки в ВУЗе – действенного инструмента в педагогическом творчестве учителя музыки.

В отечественной литературе *творчество* в энциклопедических источниках *определяется как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.*

В вокальном творчестве учителя музыки, просветителя главными чертами являются новизна результата и его социальная значимость. Для этого в процессе подготовки будущего учителя музыки к просветительской деятельности в вокальном классе мы использовали дополнительные технологические возможности: в подаче информации (текстовые, мультимедиа, компьютерные технологии как вспомогательное средство проведения вокальных концертов просветительского направления), которые создают дополнительные психологические предпосылки влияния на слушателей. Мультимедийные элементы в концертном вокальном исполнительстве учителя-просветителя создают дополнительную психологическую атмосферу, способствующую восприятию, запоминанию, интересу и др.

Важнейшим фактором в определении педагогических условий в процессе подготовки будущих учителей музыки к вокальному просветительству является учет индивидуальных особенностей и уровня подготовки студентов к данному виду педагогического творчества, основывающегося на аксиологическом принципе в подборе качественного вокально-педагогического материала в процессе подготовке просветительских проектов.

Данное условие предполагает всесторонний учет способностей, желаний, мотивов, интересов и предпочтений будущих вокалистов-просветителей их личностного и исполнительского становления. В целом, проблема становления музыкантов, в том числе и вокалистов, привлекала внимание исследователей, среди которых ученые прошлого и настоящего: О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, И.Ю. Алиев, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова, Н.И. Ефимова, Т.И. Бакланова, Л.С. Зорилова, О.А. Блох, А.С.Базиков, Т.П. Костина, В.Г. Кузнецов, Е.И. Максимов и др.

В методике вокальной школы накоплен объемный материал по изучению строения голосового аппарата и механизмов его функционирования.

И.П. Прянишников, В.М. Луканин, В.Н. Левко, А.С. Яковлева, А.М. Седов исследовали вопросы последовательности и преемственности в воспитании певца, психологические и социальные проблемы развития его личности, формирования художественного вкуса, который играет важнейшую роль в аспекте подбора вокально педагогического репертуара для музыкального просвещения молодежи в школьной среде.

Вопросы духовного воспитания, общей структуры морали, личностного самоопределения рассматривали в своих трудах такие ученые, как Э.Б. Абдуллин, А.И. Арнольдов, А.А. Аронов, Л.С. Зорилова, М.С. Каган, А.Г. Казакова, Ю.Е. Окунев, Ю.В. Степняк, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.

Изучению проблем творческой направленности личности в условиях социально-культурной деятельности посвящены труды А.А.Аронова, А.И. Арнольдова, С.Н. Иконниковой, Л.С.Жарковой, А.С.Каргина, Г.Я. Никитиной, Г.Н. Новиковой, В.С. Садовской, Ю.А. Стрельцова. В современной педагогической науке проблема совершенствования вокального образования представлена в трудах И.Ю. Алиева, М.С. Агина, Н.И. Ефимовой, в диссертационных исследованиях В.И. Закутского, Е.П. Рожко, О.Е. Шиловой, И.В. Ржепянской, М.В. Пазовниковой, М.Т. Картавцевой, М.Б. Сидоровой, Л.В. Кравчук, Е.И. Коротковой, О.Г.Ланшиковой и др.

В процессе подготовки будущего учителя музыки вопросы формирования художественно-творческого потенциала личности вокалиста-исполнителя и педагога-просветителя в одном лице выступает как сложное комплексное понятие. Учитель музыки в процессе жизнедеятельности приобретает мировоззренческий, социальный, религиозный и другой опыт, характер которого, соответствующий времени и развитию общества, накладывает свой отпечаток на эмоциональное внутреннее состояние личности, уровень ее интеллекта и художественно-творческого развития и т.д.

Личность формируется в процессе познания себя, в труде и учебе, поиске истины, в условиях активной созидательной деятельности, проявляется в собственном аналитическом опыте, приобретенном в процессе жизнедеятельности и музыкальной практике, толковании музыкальных и художественных ценностей; содержит общее (для всех в сфере художественной культуры), особенное (специфичное для конкретного общества, социально-демографической группы) и индивидуальное (специфичное для каждого человека). Так, художественно-творческий потенциал содержит элемент бессознательного, стихийно формируясь в процессе познания, в труде и творческой деятельности; активизация становления художественно-творческих потенциальных возможностей личности осуществляется посредством освоения наследия великих музыкантов и композиторов прошлого и настоящего.

На формирование художественно-творческого потенциала личности влияют все познавательные процессы, такие как мышление, ощущение, восприятие, воображение, память, фантазия и др. Чем выше и более развит художественно-творческий потенциал вокалиста, чем богаче его интеллект, воля, более высокоразвиты чувства, тем ярче становится его воображение, фантазия, мечты, воплощенные в конкретной деятельности, например, в процессе вокально-просветительской работы.

Исследований, непосредственно обращенных к теме музыкального просветительства в молодежной среде, немного, одно из них – диссертация И. В. Митус «Психолого-педагогические основы подготовки будущего учителя музыки к музыкальному просветительству», ориентированная на воспитание преподавателей общеобразовательных школ [8].

Также следует отметить диссертацию Л. Л. Мельниковой «Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе». Но они ограничены *практикой организации* концертно-просветительской деятельности и апеллируют только к преподавателям музыкальных колледжей, и их контингент представляет собой разнообразную возрастную группу [9].

Среди работ, коррелирующих с музыкальным просветительством в молодежной среде, надо назвать диссертационные исследования О. В. Милициной, С. В. Ручимской и Е. М. Плехановой.

Работы О. М. Милициной и Е. М. Плехановой направлены на воспитание студентов педагогических вузов разных специальностей, и музыкальное просветительство рассматривается в них как *метод культурного развития будущих преподавателей*. В область профессионального музыкального образования апеллирует диссертация С. В. Ручимской, в области подготовки педагогов-музыкантов [11].

Исходя из вышеизложенного, можно продуцировать имеющиеся исследовательские позиции в рассмотрении следующего педагогического условия процесса подготовки будущих учителей музыки к просветительской деятельности, используя вокальную подготовку как средство проведения данного вида деятельности в общеобразовательной школе. Педагогическое условие формирования личностной и педагогической культуры вокалиста-просветителя, будущего учителя музыки выступает значимым и идеальным средством формирования интеллигентного и культурного учителя музыки, обладающего мощными средствами вокально-творческой деятельности воспитательного и образовательно характера воздействия на подрастающее поколение.

Подводя итог, заметим, что предложенные выше педагогические условия требуют уточнения, дополнения и дальнейшей корректировки, так как процесс подготовки будущих учителей музыки к вокальному просветительству – проблема, открытая для наших дальнейших исследовательских изысканий. Несомненным, остается важность заявленной к исследованию проблемы, так как совершенно очевидно положительное влияние вокального искусства в просветительском аспекте на молодежную среду и совершенно очевидна заявленная в исследовании прогрессивная позиция будущего учителя музыки – просветителя, способного на высоком профессиональном уровне популяризировать вокальные культурные ценности, вести воспитательную и образовательную работу.

#### **Библиография:**

1. АНДРЕЕВ В., 1996, *Педагогика творческого саморазвития*. Казань, С. 568.
2. ЖИГИНАС Т., 2009, *Содержание и последовательные этапы профессиональной подготовки будущих учителей музыки к музыкальному просветительству среди детей и юношества* //Научный часопис. Национальный педагогический университет имени

- М.П. Драгоманова. Серия 14, Теория и методика художественного образования: сборник научных трудов. Вип. 8 (13), К.: НПУ, С. 85-88.
3. ИППОЛИТОВА Н., СТЕРХОВА Н., 2012, Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education 1/2012 pp. 8-14 (URL: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf))
  4. КУПРИЯНОВ Б., 2001, *Современные подходы к определению сущностикатегории «педагогические условия»* / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова, 2001, № 2, С. 101-104.
  5. ЛЫСЕНКО А., 2005, *Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки*: дис. канд. пед. наук / А.В. Лысенко, Майкоп.
  6. МАЛЫХИН А., 2000, *Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения*: автореф. дис... канд. пед. наук / А.О. Малихин / Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова, Киев.
  7. САВЕЛЬЕВА Н., 2013, *Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций. Теория, история, практика*: автореф. дис. канд. иск: 17.00.09, Саратов.
  8. МИТУС И., 2004, *Психолого-педагогические основы подготовки будущего учителя музыки к музыкальному просветительству*: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.01., Майкоп.
  9. МЕЛЬНИКОВА Л., 2005, *Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе*: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.02., М.
  10. ПЛЕХАНОВА Е., 2007, *Музыкально-личностное развитие студентов педагогического вуза в процессе приобщения к музыкально-просветительской деятельности*: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.01., Красноярск.
  11. МИЛИЦИНА О., 2008, *Формирование готовности студентов педвуза к музыкально-просветительской деятельности в условиях дополнительного образования*: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.01., Саранск.
  12. РУЧИМСКАЯ С., 2010, *Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта*: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.08., М.
  13. ШЕЙКО Л., 1991, *Просветительство как средство формирования музыкальной культуры молодёжи*: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13. 00. 05., СПб.: ГИК.
  14. ШТЕЙМАРК О., 2008, Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе [Текст]: // Знание. Умение. Понимание, М., №1, С. 211-215.

**MOUTH ORGAN OR HARMONICA - UNIVERSAL POLYPHONIC INSTRUMENT  
ARMONICA DE GURĂ SAU MUZICUȚA – INSTRUMENT POLIFONIC  
UNIVERSAL**

*Gheorghe Nicolaescu, PHD student,  
The Institute of Cultural Heritage of Academy of Sciences of Moldova,  
Republic of Moldova*

**Abstract.** *The article proposes a change of optics in investigation of the harmonica - very widespread once polyphonic musical instrument, but a little researched in organology, motivated by the need to extend the knowledge of describing and presenting the real sound capacities of the instrument, argued by samples of the interpretative practice in the light of the new achievements of scientific research and recent information on the history of the instrument.*

*This incursion into ergology of harmonica and morphology of traditional music, compels us to initiate the study of elements of musical language: melodic-rhythmic structures, own styles in solo interpretations and accompaniment, essential components in organofonica practice, instrumental virtuosity, spreading area etc. These are some of the dominants of the analytical side, which will be approach in this article.*

**Key words:** *mouth organ, harmonica, aerophone instrument, diatonic, chromatic, organology.*

Inventată în China cu câteva mii de ani în urmă, muzicuța cu numele de „Sheng”, devine un instrument practicat în muzica tradițională din Asia. Treptat, muzicuța își lărgeste aria de răspândire și pe la sfârșitul secolului al XVIII-lea se manifestă ca unul dintre cele mai populare instrumente muzicale în Europa.

La începutul secolului al XIX-lea (anul 1820), meșterul berlinez Christian Friedrich Buschmann, înlocuiește anciile de lemn cu ancii metalice. Astfel ia naștere prima mostră de muzicuță diatonică, numită inițial eolină de gură. Ceva mai târziu, în 1825, tânărul european Walther Richter a perfecționat instrumentul, contribuind la apariția muzicuței moderne cu 10 găuri și două plăci din metal.

Producția masivă de muzicuțe începe în 1829 la Viena, apoi în localitatea Trossingen din Germania, inițiată fiind de doi ceasornicari de meserie: Christian Messner și Christian Weiss. Câțiva ani mai târziu, un alt ceasornicar din Trossingen, pe nume Matthias Hohner, deprinde tehnica de construcție a muzicuței și pune pe rol propria afacere, devenind astfel cel mai mare producător de muzicuțe din lume. În 1862 începe să exporte muzicuțe și în Statele Unite, care a devenit în curând cea mai mare piață de desfacere.

În prima jumătate a secolului al XX-lea popularitatea muzicuței continuă să crească. Fondatorul companiei Hohner a modernizat muzicuța diatonică prin atribuirea unui buton (tijă) ce permitea alterarea notelor. Astfel, ceasornicarul german a lansat o nouă muzicuță, pe cea cromatică.

Jucăria muzicală s-a înrădăcinat nu doar în vocabularul limbii române cu numele de *armonică de gură* sau cu diminutivul *muzicuță*, ci și în cel al altor popoare din întreaga lume: la germani: *mundharmonika*; la englezi: *month organ*; *harmonica*; la francezi: *petite harmonica*; la chinezi: 口琴 (*kǒuqín*); la coreeni: 하모니카 (*hamonika*); la danezi: *mundharmonika comună*; la spanioli: *harmónica*, *armonica de boca*; la estoni: *suupill*; la finlandezi: *huuli harppu*; la greci: *φυσαρμονικα*, (*fisarmónika*); la maghiari: *száj harmonika*; la italieni: *scaccia pensieri*, *bocca feminine armonica*; la japonezi: ハーモニカ (*hāmonika*); la portughezi: *gaita*; la ruși: *зубная гармоника*; la suedezi: *munspel neutral* etc.

*Organologie. Construcție și particularități morfologice.* Fiind un instrument muzical aerofon, muzicuța are amplasate lateral, în interiorul corpului dreptunghiular, două plăci metalice, pe care sunt fixate lamele sonore de diferite dimensiuni. Fiecărei lame îi corespunde o deschizătură prin care este îndreptat curentul de aer ce le pune în mișcare, făcându-le să vibreze, fie în contact cu coloana de aer expirată, fie cu cea de aer inspirată. Astăzi se practică mai multe tipuri și modele de muzicuțe, încadrate în diverse dimensiuni și acordaje. Din întreaga diversitate se evidențiază două tipuri: muzicuțe diatonice și cromatice.

*Muzicuța diatonică.* Studiile de specialitate constată faptul că posibilitățile interpretative la acest tip de muzicuță sunt reduse. Emiterea unui singur sunet se produce printr-un procedeu greu de realizat, care poate fi posibil în urma acoperirii cu limba a două găuri din stânga găurii cu sunetele necesare. Astfel, aerul va fi canalizat numai prin gaura și numai pentru sunetele respective.

Se cunosc trei varietăți de acest tip:

- a) *cu un rând de găuri* – la care se cântă melodia și sunetul este produs de o singură lamă (limbă);
- b) *cu două rânduri a câte zece găuri* – servește pentru acompaniament și este ceva mai mare, în comparație cu precedentul model. Sunetele produse de ambele rânduri printr-o singură suflare sau aspirare sunt amplasate la interval de octavă perfectă;
- c) *cu două rânduri de găuri* – emite sunetele din rândul de jos cu două octave mai sus față de primul rând, producând un efect admirabil la acompaniament.

*Muzicuța cromatică* este prevăzută cu o tijă mobilă, apăsată cu ajutorul degetului arătător al mâinii drepte, prin intermediul căreia tonurile sunt divizate în semitonuri, astfel

fiecare gaură dispune de patru sunete. Prin includerea tije mobile se trece într-o tonalitate învecinată la pas de semiton ascendent (din C dur în Cis dur sau enarmonica Des dur). Cu tija mobilă activă, interpretarea este la fel de comodă ca și cu tija în poziție de repaus, doar că, pentru obținerea sunetelor alterate, se va face o mișcare inversă celei cu tija liberă atât la suflat, cât și la aspirat. În urma exersărilor minuțioase, acțiunea de apăsare a tije mobile intră în reflex și producerea sunetelor nu mai poate constitui o dificultate pentru interpret.

Muzicuța cromatică este un instrument cu ajutorul căruia poate fi executată orice melodie și în orice tonalitate. Cele trei modele de muzicuțe cromatice sunt:

- a) *modelul I* (cu 10 găuri și 40 sunete) – în construcția ei are 20 de sunete naturale și 20 alterate. Este asemănătoare cu muzicuța diatonică, despre care s-a menționat anterior, dar numai atunci când tija mobilă este în poziție de repaus. Prin apăsarea tije mobile spre stânga, toate sunetele acestui model sunt urcate cu un semiton și gamele diatonice sau cromatică se obțin prin intermediul a șapte găuri (1-7). Deci în fiecare gaură avem patru sunete diferite.
- b) *modelul II* (cu 12 găuri și 48 sunete) are în construcția ei 24 sunete naturale și 24 sunete alterate. Acest model are trei octave complete și este cel mai răspândit.
- c) *modelul III* (cu 16 găuri și 64 sunete) – are o întindere de 4 octave, dintre care una este octava mică cu notarea în cheia FA.

Pentru execuția în grup există muzicuțe pentru acompaniament. Astfel de model oferă posibilitatea combinării diferitor acorduri necesare și este absolut indispensabil în ansamblul de muzicuțe.

De asemenea, pentru ansamblurile instrumentale au fost realizate și muzicuțe pentru partea de bas. Se cunosc trei modele de muzicuțe din această categorie la care sunetele se obțin numai prin suflat:

- a) *Muzicuța bas simplă* – are în construcția sa numai șase sunete. Modelul este foarte redus în posibilități, deoarece îi lipsesc notele: *mi* și *si*.
- b) *Muzicuța bas educator* – este un instrument complet și are în construcția ei două octave. La acest model se poate executa atât gama diatonică, cât și cea cromatică. Având în vedere posibilitățile lui sonore, în cazuri speciale, poate fi întrebuițat și ca instrument solistic.
- c) *Muzicuța bas cromatică* – este un model complet, având posibilități imense. Cuprinde două octave cromatice și se compune din două părți suprapuse. Pe partea superioară are 14 găuri cu 14 sunete, iar pe partea inferioară – 15 găuri cu 15 sunete. Acest model, ca și basul educator, este absolut indispensabil la formarea ansamblurilor de muzicuțe.

*Efecte sonore.* Timbrul plăcut, caracteristic coloritului sonor al muzicuței, nu poate fi unicul element de expresivitate expus de randamentul tehnic al instrumentului, dacă nu se ia în calcul celelalte fațete și efecte mai puțin cunoscute, ca:

a) *Vibrato.* Obținerea acestui efect este strâns legat de poziția muzicuței, care este ținută cu ambele mâini. Efectul se realizează închizând și deschizând cutia de rezonanță, formată din palmele ambelor mâini. Exercițiul pentru obținerea efectului *vibrato* constă în a ține mâinile strânse între ele pe lateral și în spatele muzicuței, astfel ca să nu pătrundă afară sunete prea puternice. La deschiderea și închiderea cutiei de rezonanță pentru scoaterea acestui efect nu participă decât numai mâna dreaptă, care deschide cele patru degete în același timp cu deschiderea spre dreapta a mâinii, dând afară sunetul puternic. Efectul este foarte plăcut la auz și se aseamănă cu sunetele produse de vioară.

b) *Tremolo-mandolină* se obține prin repetarea foarte mișcată a notelor melodiei, așa cum ar face un interpret la mandolină. Realizarea acestui efect este posibil în timpul executării melodiei prin mișcarea limbii în lungime și în lățime în fața fiecărei găuri a muzicuței. Pentru obținerea acestui efect muzicuța se ține în vârful buzelor. Notele melodiei (divizate imaginar în valori de scurtă durată) vor trebui să fie bine ritmate și să-și păstreze strict valoarea lor. Atunci se va obține efectul plăcut, asemănător unui *tremolo* la mandolină.



c) *Tremolo-gutural*. La realizarea acestui efect, care este puțin mai greu, contribuie nemijlocit modul de folosire a aerului. La suflat, trecerea aerului prin gât trebuie să fie asemănătoare cu acțiunea gargarisirii, iar la aspirat cu sforăitul. Efectul este foarte greu de realizat, dar prin exersări se poate obține un rezultat deosebit.



d) *Lovitura de limbă* se realizează exact în același fel în care se scoate un sunet de trompetă, clarinet, saxofon etc. Efectul se obține prin lovituri de limbă în gaura muzicuței, în momentul când se cântă și numai când este necesar, fiindcă această lovitură nu se pretează la toate melodiile. Un instrumentist profesionist va fi apreciat considerabil, dacă va poseda la perfecție aceste efecte caracteristice muzicuței. Studiarea cu perseverență a muzicuței și întrebuițarea la timp a efectelor ei pun în valoare resursele instrumentului, imprimând astfel varietate și temeii execuțiilor muzicale.

e) *Glissando diatonic* este asemănător cu cel al naiului, realizat prin lunecarea buzelor pe tot întinsul găurilor.

f) *Cântatul netemperat*. În funcție de precizia acustică, intonația netemperată cuprinde sunete ce rezultă din rezonanța naturală a corpului sonor. Sistemele netemperate conțin și intervale mai mici decât semitonul, adică microintervale. Muzicuța face parte din acele instrumentele care emit sunete netemperate (naturale).

g) *Cântatul polifonic*. Un alt efect produs de muzicuță este și acela când executantul poate interpreta concomitent melodia și acompaniamentul. Acesta nu se poate obține cu succes decât la muzicuțele diatonice de tipul II și III și la muzicuța cromatică model I și II, care au în primele trei găuri sunete cu care se pot forma acorduri de tonică, dominantă și septacord de dominantă. Efectul nu poate fi realizat când melodiile pretind acorduri minore sau depășesc posibilitățile proprii ale muzicuței. Reușita este asigurată atunci când melodiile cântate se limitează la 2-3 acorduri pe care le poate oferi instrumentul.

*Tabulatura*. Pentru însușirea tehnicilor de interpretare este necesară respectarea corectă a simbolurilor care reprezintă componentele unei tabulaturi pentru muzicuță:

- 1, 2, 3 etc. – cifrele reprezintă numărul găurii în care urmează să fie direcționat aerul prin suflare sau expirație (pentru muzicuța cromatică cu tija liberă);
- ↓ săgeata orientată cu vârful în jos sau majuscula **I** indică direcția aerului (inhalarea, inspirarea) (tragem aerul);
-  numărul găurii încercuit și axat pe săgeata orientată cu vârful spre stânga simbolizează emiterea sunetului prin aspirație (inhalare) cu tija activă (pentru muzicuța cromatică);
- ↑ săgeată orientată cu vârful în sus sau majuscula **E** indică direcția aerului (expirarea, suflarea) care va emite sunetul respectivei găuri prin expirație;
- numărul găurii axat pe săgeată orientată cu vârful spre stânga simbolizează emiterea sunetului prin suflare cu tija activă (pentru muzicuța cromatică);
- coloană a câte 2, 3 sau mai multe numere de găuri, indică faptul că aerul urmează a fi direcționat în găurile respective pentru emiterea sunetelor pe rând sau în acord;
- ■ dreptunghiul hașurat simbolizează blocarea găurii(lor) cu limba;
-  numărul găurii încercuit simbolizează emiterea sunetului prin aspirație cu tija liberă (pentru muzicuța cromatică).

Interpreții, ce se angajează în descifrarea tabulaturilor pentru muzicuță, urmează să ia aminte de faptul că tabulatura pentru muzicuța diatonică este diferită față de tabulatura pentru muzicuța cromatică.

*Muzicuța în vizorul etnomuzicologilor*. În primele decenii ale secolului al XX-lea noțiunile și metodologia cercetării sonorităților folclorice nu erau foarte clare. Confuziile terminologice apărute în gândirea muzicologilor vremii, exponenți ai diverselor școli, au fost

semnalate chiar de Constantin Brăiloiu într-unul dintre cunoscutele sale studii, prezentat în 1958 în cadrul unui congres de la Köln, intitulat „Muzicologia și etnomuzicologia astăzi”.

În urma cercetărilor de teren, au rezultat lucrări monografice de excepție și experiențe culturale unice, din care Constantin Brăiloiu a știut să discearnă cele mai importante caracteristici ale folclorului din ținuturile românești.

Înregistrările realizate de-a lungul timpului în spațiul culturii tradiționale relevă bogăția genurilor muzicale interpretate la muzicuță, dintre care se disting: cântecul, muzica ritualurilor, obiceiurilor și jocurilor populare. Particularitățile expresive ale muzicii de muzicuță se remarcă prin arhaicitatea melodiilor, multe dintre ele construite pe baza unor scări muzicale cu sunete puține, dar cu un mod de organizare complex. Cântecul și jocurile au la bază structuri sonore comune, care determină unitatea, specificul și unicitatea muzicii tradiționale. Muzicuța este o emblemă stilistică din perimetrul culturii tradiționale românești, prezentă și în muzica jocurilor populare. Dacă, inițial, muzicuța exista individual, treptat instrumentul solistic este acompaniat de formații mici: o cobză, o vioară sau două și chiar un contrabas.

În arhivele de folclor din Republica Moldova (Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice – AMTAP, Centrul Național de Conservare a Patrimoniului Cultural Imaterial – CNCPCI, Institutul de Filologie Română „B. P. Hasdeu” – IFR „B. P. Hasdeu”, Institutul Patrimoniului Cultural, Muzeul de Literatură „M. Kogălniceanu”, Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală, Uniunea Muzicienilor și Muzicologilor etc.) sunt depozitate materiale audio înregistrate în cadrul campaniilor etnologice de teren și festivalurilor de folclor de către colaboratorii instituțiilor deținătoare de patrimoniu cultural imaterial.

➤ AMTAP – Expediții folclorice:

a) bob. 202-3; Tărăță Gheorghe Ivanovici din s. Hâjdieni, raionul Glodeni. Melodii moldovenești la muzicuță;

➤ CNCPCI – Festivalul folcloric „Rapsozii Moldovei”:

a) 1992, 18 ianuarie, bob. 15 (timp 41.52); Pavel Târnovan la muzicuță cu Ansamblul folcloric „Ciobănaș de la miori” din s. Fântâna Albă. Câteva melodii moldovenești: *Cântecul șoferului, Colo-n vale la pârau, Cântec de masă, Radul mamei, Polca*;

b) 1992, 25 ianuarie, bob. 17 (timp 22.40); Frații Tudor și Ion Duca din or. Cimișlia. Melodii la muzicuță și tobă: *Sârba și Hora muzicuțelor*;

c) 1992, 25 ianuarie, bob. 17 (timp 33.14); Dimitri Milescu la muzicuță. *Sârba și Hora*;

d) 1992, 26 ianuarie, bob. 19. Prezentatoarea: „*Au fost timpuri, mai ales după ce a trecut marele pojar, când glasul muzicuței aduna întregul sat la petrecere, fie că era joc mare, fie că era chiar și la clăci. În minutele de răgaz răsuna acest instrument muzical, care ne mângâia, ne bucura, ne făcea să uităm de cele care ne supăra sufletul*”. Nenea Tudor Podgoreț din s. Antonești, raionul Cantemir. Un potpourri de melodii populare la muzicuță;

e) 1992, 26 ianuarie; bob. 20 (timp 19.00). Dumitru-Tudor Sirețanu la muzicuță. *Sârba*;

➤ IFR „B. P. Hasdeu”: Expediții folclorice:

a) CEAP1045\_1\_015\_1\_01\_Dans țigănesc, informator Canțâr Ivan Feodorovici, s. Șișcani, raionul Cotovschii, muzicuță;

b) CEAP1045\_1\_015\_1\_06\_Polca, informator Canțâr Ivan Feodorivici, s. Șișcani, raionul Cotovschii, muzicuță;

c) CEAP1045\_1\_015\_1\_07\_Un buchet de melodii interpretate la armonica de gura, informator Canțâr Ivan Feodorivici, s. Șișcani, raionul Cotovschii.

Muzicuța, fiind un instrument muzical aerofon, este utilizat și în alte stiluri de muzică precum folk, jazz, country, rock sau blues. Renumită prin timbrul său unic, muzicuța a vibrat în mâinile multor renumiți muzicieni, ca: Bob Dylan – o figură influentă în muzica și cultura populară americană timp de cinci decenii, care a devenit o voce a unei generații reticente cu melodii interpretate la chitară și muzicuță; Bruce Springsteen – cântăreț, com-

pozitor și muzician american; Bono – cântăreț, scriitor, muzician irlandez; Robert Plant – cântăreț, compozitor și muzician englez, cunoscut ca solist și interpret de rock al formației Led Zeppelin; Larry Adler – interpret de muzică americană, în anii 1930 a devenit cel mai cunoscut muzicist și mulți alții.

Elementele structurale muzicale, care fac parte din mijloacele tehnice ale muzicuței, le-am putea prezenta în felul următor:

- a) preferințe intervalice: prima, secunda, terța, cvarta;
- b) ornamente: apogiatura simplă și dublă, trilul;
- c) formule melodice-ornamentale, care se prezintă sub diverse aspecte din punct de vedere ritmic sau melodic: diviziuni excepționale de valori pe un timp, ca trioletul, sincopa;
- d) stiluri proprii, care vizează atât manierele de interpretare (instrumentală individuală și în grup), cât și ocaziile sociale (șezători, evenimente festive de familie, sărbători, clăci etc.) sau se raportează la exprimarea unor stări sufletești, împărtășite celor din jur.

*Realizarea instrumentistului-solist și a formațiilor de muzicuțe.* Muzicuțele cromatice au posibilități imense, dar realizarea reușitei unui interpret-solist sau a unui ansamblu de muzicuțe, depinde în mare măsură de nivelul pregătirii acestora și de gradul de cunoștințe teoretice și practice pe care le posedă cei încadrați în această artă instrumentală: simțul ritmic, stăpânirea perfectă a instrumentului, precum și de precizia interpretării corecte de către soliști și cei care completează verticala armonică.

Practica demonstrează existența în spațiul folcloric a interpreților-soliști ce activează (activau) în formații folclorice, tarafuri și orchestre de muzică populară și, totodată, în ansambluri de muzicuțe omogene sau mixte. Realizarea acestor traiectorii aparține indiscutabil tuturor instrumentiștilor încadrați în interpretarea creațiilor, punând în valoare exigența și efortul comun spre o interpretare desăvârșită, fie solistică sau de grup (ansamblu) de muzicuțe.

Muzica populară interpretată la muzicuță este foarte atractivă și armonioasă, deoarece cuprinde mai multe ritmuri, care provoacă o stare de admirație, dinamism și energie celui care o ascultă. În Republica Moldova repertoriul pentru muzicuță este insuficient și modest, fiind practicat doar de câțiva soliști.

În momentul de față, în Europa, Asia, America există ansambluri de muzicuțe cromatice formate din amatori și profesioniști, care s-au afirmat cu succes pe scenele lumii, având în repertoriu creații ale compozitorilor consacrați ca: George Enescu (Rapsodia română), Franz Liszt (Rapsodia ungară) etc. Studiarea științifică și metodică a muzicuțelor cromatice este necesară membrilor ansamblurilor de profesioniști, inițiați în cunoașterea propriu-zisă a instrumentului.

Destul de răspândit este instrumentul în practica tradițională din România, unde există mai multe formații de muzicuțe: „Trio polifonic”, „Ritmice de Breaza”, ansamblurile de muzicuțe din comuna Berceni – județul Ilfov, din comuna Dolhești – județul Suceava, iar la Lipovăț – județul Vaslui este organizat Festivalul-concurs județean „Hora Muzicuțelor”, fapt ce denotă popularitatea acestui instrument în peisajul culturii artistice de peste Prut.

Demersul de față reprezintă o încercare de a lărgi orizontul cognitiv asupra muzicuței ca instrument aerofon solistic și de grup, întâlnit în practica culturii muzicale românești, cu bogate posibilități sonore, dar încă insuficient valorificate. Ne propunem ca aceste prolegomene să ofere unele sugestii pentru viitoarele cercetări de organologie, care, sperăm, vor spori interesul pentru cunoașterea acestui aparat sonor, va contribui la promovarea muzicii și repertoriilor de muzicuță.

#### **Bibliografie:**

1. ALEXANDRU T., 1956, *Instrumentele muzicale ale poporului român*, ESPLA, București.
2. *Arta muzicală din Republica Moldova. Istorie și modernitate*, 2009, Grafema Libris, Chișinău.
3. BĂRBUCEANU V., 1999, *Dicționar de instrumente muzicale*, Teora, București.
4. GHILAȘ V., 2008, *Muzica etnică. Tradiție și valoare*, Grafema Libris, Chișinău.

5. NAIDIN T., 1957, *Metodă pentru muzicuțe (diatonice și cromatice)*, Editura de Stat pentru imprimare și publicații, București.
6. VIZITIU I., 1979, *Instrumentele muzicale populare moldovenești*, Literatura artistică, Chișinău.
7. ВИЗИТИУ Ж., 1985, *Молдавские народные инструменты*, Литература артистикэ, Кишинев.
8. ENESCU G., *Rapsodia Română interpretată de ansamblu din cinci muzicuțe*. Mod de acces: <https://www.youtube.com/watch?v=wAgaCjjANS0> (vizitat la 14.05.2018).
9. LISZT F., *Rapsodia Ungară nr. 2 interpretată de ansamblu din patru muzicuțe*. Mod de acces: <https://www.youtube.com/watch?v=7DV8H63HdOo> (vizitat la 14.05.2018).
10. ROSSINI G., *Bărbierul din Sevilla interpretată de ansamblu din nouă muzicuțe*. Mod de acces: <https://www.youtube.com/watch?v=2WCOPXbQAc> (vizitat la 14.05.2018).

**CONCERT AT THE PALACE. REPORT ON CULTURAL  
AND ARTISTIC EVENT  
CONCERTUL DE LA PALAT. REPORTAJ  
DESPRE EVENIMENT CULTURAL-ARTISTIC**

*Accomplished by Mihaela Loredana Gârlea, PHD, Associate Professor,  
George Enescu National University of Arts, Iasi, Romania*

Cândva destinată Curții cu Juri, sala Henri Coandă din Palatul Culturii te fascinează încă din pragul ușii. Rămâi mut în fața unui albastru penetrant distribuit generos în celălalt capăt al sălii. Simetric, un dragon în jurul unei cruci apare multiplicat în diagonale, paralele inegale sub cupola unui trifoi străjuit de minți luminate... Cu aceste simboluri în minte m-am strecurat pe una dintre lateralele sălii ca să prind măcar un loc în picioare. Nu știu de ce, dar un aer religios se instalase în mine încă de la primii pași. Recunosc, mă duc la concerte doar din convingere, cu emoția împărtășirii. Căci urma să primesc...



Chiar dacă aș putea părea excesiv de patetică, prefer să fiu sinceră până la capăt și să spun că, deși îi mai văzusem pe mulți dintre instrumentiștii din Orchestra Universității Naționale de Arte „George Enescu” la alte concerte, pe holurile școlii sau pur și simplu pe stradă, m-am „setat” ca odată cu primul sunet din momentul de acordaj al instrumentelor să fiu acolo de ca și cum totul s-ar fi întâmplat în alt oraș, în altă țară, necunoscând pe nimeni! Cred că acest exercițiu mental a fost extrem de benefic pentru că în felul acesta m-am putut bucura de muzică, fără să permit minții să cadă în păcatul analizei, al criticii (nu neapărat în sensul rău al cuvântului).

Și bucurie a fost de la început și până la final!

În cele aproximativ 90 de minute, prin intermediul Orchestrei Universității Naționale de Arte „George Enescu”, condusă remarcabil de profesorul și dirijorul Bogdan Chiroșcă, m-am bucurat de frumoase întâlniri cu personaje îndrăgite din opera italiană, rusă sau

germană, începând cu sergentul Belcore din *Elixirul dragostei*, scrisă de Gaetano Donizetti, cu aria *Come Paride vezzoso*, cântată într-un bel canto bine conturat de baritonul Gheorghe Șapcă (anul III, canto, clasa lect.univ. dr. Ionuț Urdeș). Cu o voce asemănătoare anotimpului de afară, însă plină de fermitate și aplomb, Gheorghe Șapcă dovedește o capacitate deosebită de a se plasa în timp și spațiu la început de secol XIX într-un sat italian în care elixirul dragostei îi face pe oameni bogați și fericiți. Într-un spirit comic donizettian, prin modalitatea de expresie muzicală, Gheorghe Șapcă promite o carieră de justă valoare artistică. Prințesa Iolantha, din opera cu același titlu scrisă de Piotr Ilici Ceai-kovski, a fost adusă în scenă de soprana Adreea Ghidu (anul III, canto, clasa conf. univ. dr. Cristina Simionescu). Iolantha ne-a purtat cu multă delicatețe în acel mirific parc al castelului căutând lumina pe care nu a văzut-o niciodată...

Cu puțin noroc am ajuns și la Nürnberg, acolo unde păpușa mecanică Olympia din *Po-vestirile lui Hoffmann* de Jacques Offenbach era iubită cu foc de naivul poet Hoffmann (Daniela Gorla, master, anul II, canto, clasa conf. univ. dr. Cristina Simionescu). Odată cu evoluția Olympiei am avut revelația unei soprane deosebit de expresive din punct de vedere vocal tehnic și interpretativ, dar și cu privire la mișcarea scenică, teatralitatea din operă. Poate chiar fără să fi avut programul de sală la îndemână și fără să fie cunoscut subiectul operei lui Offenbach, Daniela a reușit să redea fidel atmosfera, spiritul, tema ariei. Frumoasă, zâmbitoare, cu o intonație clară, fără ezitări la salturi intervalice ce pot pune probleme cântăreților, o dicție de invidiat, perfect sincronizată cu riganella percuționistului Iulian Fodor, care în vârta cheia din spatele păpușii ori de câte ori aceasta trebuia „reînviată”, Daniela s-a remarcat ca un artist complex, o prezentă care ți se întipărește în minte și îți dorești ca acolo să rămână.

Poetul Lenski (tenorul Olivian Andrișoae, master, anul II, canto, clasa lect. univ. dr. Ionuț Urdeș) ne-a introdus în atmosfera elegantă, rafinată, aristocrată rusă propusă de Ceaikovski în opera *Evgheni Oneghin*. Dragostea pentru Olga Larin și gelozia stărnită de Oneghin sunt puse în scenă cu profunzime, printr-o tehnică vocală excepțională de Olivian Andrișoae. Frazе muzicale generoase, nuanțe ingenios ancorate în textul ariei, atacuri ferme pe sunete, intonație perfectă. O voce pregnantă și deosebit de personală.

Musetta Boemei pucciniene (Maria Galatki, anul IV, canto, clasa lect. univ. dr. Cătălina Ionela Chelaru) este personajul seducător care încearcă să îl recucerească pe Marcello într-un vals de un lirism încântător. Valsul Musetei *Quando m'en vo* din opera *Boema* de Giacomo Puccini, ne-a prezentat o soprană pe cât de firavă, pe atât de rafinată și profundă. Maria deține un trup de silfidă și o voce zguduitoare care pătrunde în ființa omului și transcende dincolo de ea. Alunecă, se unduiește, zvâcnește, tulbură, devorează până în măduva glasului inimii. O binecuvântare să o ascuți, o provocare să o mai întâlnești pe unde sonore și vizuale!

*Concertul pentru oboi și orchestră de coarde în Mi bemol major* scris de Vincenzo Bellini a avut-o ca solista pe Oana Lavinia Cocîrță (anul III, oboi, clasa prof. univ. dr. Florenel Ionoaia). Am intrat într-un univers sonor complex în care ne-a fost amintit spiritul inovator cu privire la armonie și orchestrație al lui Bellini, cunoscut (poate) mai mult pentru creațiile în genul lirico-dramatice. Oana Lavinia frazează expresiv, subliniază cu acuratețe melodicitatea scriiturii belliniene, exploatează potențialul timbral al oboiului și se completează organic cu orchestra.

Mirona Matlinsche (anul III, vioară, clasa conf. univ. dr. Maria Toronciuc) a adus la palat *Dansul Spaniol nr.8, op.26*, de Pablo Sarasate într-un aranjament orchestral semnat de profesorul și compozitorul Ciprian Ion. Fără a fi subiectivă, aș aprecia evoluția de necontestat a Mironei încă din perioada liceului și până astăzi. Fire extrovertită, Mirona împarte cu publicul bucuria de a fi. Nu e puțin lucru să transmiți această stare prin muzică instrumentală. Dansul spaniol al lui Sarasate a prins viață în mâinile tinerei violoniste Mirona Matlinsche, aceasta reușind să ne atragă pe toți în limbajul muzical romantic din

care nu au lipsit pasaje lirice deosebit de pasionale și tandre. Deși ca scriitură lucrarea este o provocare atât din punct de vedere tehnic, cât și interpretativ, solista a dovedit reale calități de artist instrumentist, fapt ce mă face să cred că peste un timp, susținută continuu de un studiu aprofundat al vioarei, Mirona Matlinsche va reuși să apară în pleiada violoniștilor profesioniști autentici formați la școala superioară ieșeană de muzică.

Muzica franceză nu putea să lipsească din impozantul Palat al Culturii. Camille Saint-Saëns a privit de undeva de sus incursiunea deosebit de muzicală a percuționistei Teofana Lența (anul IV, percuție, clasa prof.univ.dr. Florian Simion) în *Introducere* și *Rondo Capriccioso* (adaptare pentru marimbafon și orchestră). Într-o dinamică susținută și cu vădită maturitate, Teofana s-a impus în concert prin relevarea unor temeinice cunoștințe muzicale și capacități senzoriare, dar și estetice și filosofice raportate la relațiile compozitor-interpret, interpret-dirijor-orchestră, interpret-public. Expresivitatea este una dintre trăsăturile esențiale ale unui artist indiferent de arta pe care o săvârșește. Teofana domină din toate punctele de vedere de la tehnică la interpretare și aduce un instrument de percuție într-o ipostază sonoră complexă, vibrantă, puternică, vie, dar și delicată, aerisită, suplă.

Despre *Concertul pentru clarinet și orchestră în La major KV 622*, compus de Wolfgang Amadeus Mozart, ce l-a avut ca solist pe Bogdan Irina (master, anul II, clarinet, clasa prof. univ. dr. Doru Albu) s-ar putea scrie un articol aparte. Mozart, după opinia mea, prin scriitură, propune două variante de muzicieni: pe de o parte muzicienii capabili și dornici să cânte compoziții mozartiene și pe de altă parte, muzicieni dornici să cunoască creația marelui compozitor, dar care să nu aibă curajul, convingerea de a aborda în repertoriul personal astfel de lucrări. Recunosc, mă număr printre cei din urmă... Să cânti Mozart înseamnă nu doar studiul unui instrument de la vârste foarte fragede, ci mult mai mult de atât. Abordarea repertoriului mozartian presupune stăpânirea muzicii universale, acceptarea faptului că pentru a ajunge în public ca solist de concert de Mozart, trebuie să fi trecut (teoretic și practic) prin cât mai multe lucrări scrise de marele muzician, de la mise, cantate, motete, oratorii, la serenade și divertismente, până la sonate, simfonii, cvartete, concerte și operă.



Bogdan Irina semnează, cu prilejul concertului din seara zilei de 8 aprilie, o nouă mărturie în istoria școlii ieșene superioare de muzică. Am asistat la un moment artistic de înaltă ținută academică, o expunere clară a limbajului muzical mozartian cu melodica tonală, evidente consonanțe, teme muzicale recognoscibile, unitate în diversitate, nuanțe cu dese culminații sonore, o estetică muzicală bazată pe simetrie și simplitate. Cred că Bogdan Irina este unul dintre cei mai importanți tineri muzicieni români ai momentului și îmi doresc ca motivațiile personale să îl mențină în acest univers artistic copleșitor de ofertant pentru a ne împărtăși din gândirea lui muzicală ca solist instrumentist.

Am apreciat grija cu care dirijorul Bogdan Chiroșcă a coordonat fiecare compartiment al orchestrei, reușind să țină piept pornirilor nevinovate ale tinerilor instrumentiști aflați în plină formare, temperamente contrastante, personalități puternice, diversitate în înțelegerea muzicii. Ca un bun părinte, dirijorul Bogdan Chiroșcă a avut pe toată durata concertului un zâmbet încurajator îndreptat spre tinerii artiști din orchestră și soliștii vocali și instrumentiști, precum și o expresie de caldă mulțumire către public.

Felicitări pentru toți studenții, masteranzii, profesorii, corepetitorii și dirijorul orchestrei! Mulțumim pentru ceea ce am primit în seara de sâmbătă, 8 aprilie la Palatul Culturii din Iași.

**MUSIC-EXECUTIVE MASTER OF MASTERS FACULTIES OF ARTS  
OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES: CONTENT AND STRUCTURE  
МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ МАСТЕРСТВО МАГИСТРАНТОВ  
ФАКУЛЬТЕТОВ ИСКУССТВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ:  
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА**

*Olena Ishchenko, PHD student, Dragomanov  
National Pedagogical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** *The article reveals the relevance and expediency of the formation of musical and performing skills of masters of faculties of art of pedagogical universities. The content and structure of musical and performing skills are determined. The need to create a methodology for the formation of musical-performing skills of masters of faculties of arts of pedagogical universities is argued.*

**Key words:** *musical-performing skills, professional training, professional competence, musical performance, interpretation.*

В современных условиях развития системы национального образования Украины приобретают важное значение и актуальность процессы оптимизации профессионального обучения магистрантов в высших музыкально-педагогических учебных заведениях. Подготовка магистрантов предусматривает формирование высокого уровня профессионализма на основе компетентного подхода, формирование профессиональной компетентности как комплекса компетенций, среди которых компетенция в сфере музыкального исполнительства занимает важное место. Именно эта компетенция предполагает сформированность у магистранта соответствующего мастерства, которое свидетельствует о высоком уровне знаний и умений в области музыкального исполнительства.

Формирование музыкально-исполнительского мастерства магистрантов факультетов искусств педагогических университетов выдвигает ряд требований к процессу их профессионального обучения, среди которых главное место занимает создание благоприятных условий для активного развития творческих и интеллектуальных возможностей, для формирования комплекса профессиональных качеств будущих преподавателей художественных дисциплин.

Вопросы подготовки педагогов-музыкантов к будущей профессиональной деятельности в целом и музыкально-исполнительской деятельности в частности раскрываются в трудах О.Апраксиной, Л.Арчажниковой, А.Болгарского, Л.Коваль, А.Козырь, Л.Куненко, И.Назаренко, Г.Падалки, О.Ростовского, О.Рудницкой, Л.Хлебниковой, О.Хоружи, О.Щолоковой и др.

Музыкально-исполнительское мастерство большинство исследователей рассматривают как один из видов художественно-педагогической деятельности, который характеризуется неповторимостью по характеру результата, оригинальностью, общественно-исторической и индивидуальной уникальностью. Необходимость исследования этого аспекта подчеркивается в работах психологов и музыковедов, среди которых О.Алексеев, Г.Коган, Н.Корихалова, Е.Либерман, Г.Нейгауз, С.Рап-

попорт. Проблеме формирования музыкально-исполнительского мастерства уделяется большое внимание в работах современных отечественных ученых, среди которых В. Бутенко, Н.Гуральник, Н.Кашкадашова, А.Козырь, Л.Масол, О.Алексюк, О.Щолокова и др. Исследователи акцентируют внимание на практических методах, приемах и исполнительских средствах, которые позволяют магистранту целесообразно овладеть музыкально-исполнительским мастерством.

Анализ научной литературы позволяет раскрыть наличие различных подходов к определению содержания музыкально-исполнительской деятельности. Так, по мнению М.Кагана, исполнительство является «... полноценным видом художественного творчества, наряду с деятельностью композитора, драматурга». [3, 348] В отечественной педагогике одним из первых музыкально-исполнительское мастерство как теорию формирования выделил и конкретизировал Н.Давыдов. По его мнению, «исполнительское мастерство является свободным владением инструментом и собой, эмоционально-яркое, технически-совершенное воплощение музыкального произведения в реальном звучании. [2, 29]

Музыкально-исполнительское мастерство магистрантов факультетов искусств педагогических университетов совершенствуется в процессе музыкально-профессиональной подготовки. По мнению Б.Асафьева, для овладения профессией музыканта, необходим синтез техники и духовной культуры. Б.Кременштейн акцентирует внимание на художественной и технической сторонах музыкально-исполнительского мастерства, на их взаимодействии. [4, 38]

Музыкально-исполнительское мастерство можно определить как один из показателей высокого профессионального уровня художественно-педагогической деятельности магистрантов факультетов искусств, который предусматривает способность к глубокому постижению содержания музыки, выявление собственного отношения к ее художественным образам, технически-совершенному и артистичному воплощению (интерпретации) музыкального произведения в реальном звучании. Музыкально-исполнительское мастерство - это комплекс индивидуальных свойств личности, который формируется в процессе профессиональной подготовки и исполнительской деятельности и проявляется как высокий уровень освоения умений, навыков и интерпретаторского творчества.

Исследование музыкально-исполнительского мастерства невозможно без рассмотрения понятия «интерпретация», употребляемое в значении творческого исполнения музыкального, литературного произведения или драматической роли. Интерпретация произведения искусства означает определенную трактовку его исследователем, критиком, историком, раскрытия нравственного, философского смысла произведения искусства в теоретической форме, актуализацию ранее созданного произведения в исполнительском творчестве [5; 293].

Теория музыковедения определяет термин «интерпретация» как художественное толкование музыкального произведения в процессе его исполнения, в частности, как активный творческий процесс, в котором воля композитора должна стать собственной волей интерпретатора (С.Фейнберг), а сила интерпретации измеряется плодотворностью сочетания художественного и технического, ее ценностью и содержательностью (Л.Мазеля). Исполнительская интерпретация, опираясь на соответствующие знания и аналитические навыки, предусматривает развитую интуицию и художественное чутье. По мнению Дж.Смита, именно интерпретация составляет основу музыкальной педагогики в целом и музыкально-исполнительского мастерства в частности. Она может предусматривать исключения из процесса постижения музыки рациональных предвзятых установок, ориентации на субъективные особенности восприятия, взаимосвязь музыкального мышления с эмоциональной сферой личности.



Основными задачами формирования музыкально-исполнительского мастерства в процессе профессионального обучения магистрантов факультетов искусств педагогических университетов являются: формирование музыкально-аксиологического опыта на основе национальных художественных ценностей; освоения национальных образцов искусства в единстве с высокохудожественными произведениями мировой классики.

Формирование музыкально-исполнительского мастерства - сложный процесс, развитие которого требует необходимости постановки в центр исследовательского внимания понятия «мастерство», что составляет основу исполнительской деятельности. По нашему мнению, необходимым условием формирования музыкально-исполнительского мастерства магистрантов факультетов искусств является исполнительская деятельность, в результате которой происходит отработка приобретенных умений, так как именно в исполнительстве особенно ярко выражается интеллектуально-творческая индивидуальность.

Подход к формированию музыкально-исполнительского мастерства определяется технологической установкой, где важное место занимает усиленные тренировки. Но процесс формирования музыкально-исполнительского мастерства магистрантов факультетов искусств также предполагает способность музыканта к «одушевлению» музыкального произведения, наполнению его культурно-духовным и индивидуально личностным смыслом.

Содержание музыкально-исполнительского мастерства также определяется его компонентной структурой. Под структурой мы понимаем систему таких элементов, которые обеспечивают исполнение музыкального произведения на высоком техническом и художественном уровне. Исходя из этого, можно выделить следующие структурные компоненты музыкально-исполнительского мастерства, как мотивационно-теоретический, операционно-технический, художественно-интерпретационный, артистично-коммуникационный.

Мотивационно-теоретический компонент определяется мотивационной целеустремленностью магистранта на приобретение теоретических знаний в области музыковедения, теории и истории музыки, жанрово-стилевых особенностей музыкальных произведений и тому подобное. Операционно-технический компонент характеризуется точностью, скоростью и энергичностью исполняемых музыкально-игровых движений, уровнем владения приемами музыкального исполнительства. Художественно-интерпретационный компонент позволяет будущему педагогу-музыканту представлять художественную ценность музыкального произведения, передавать слушателю его эмоциональное содержание. Этот компонент является главным, ведь смысл существования музыки заключается в том, чтобы вызвать у слушателя определенные эмоции и переживания.

Сущность и значение артистично-коммуникационного компонента заключается в общении со слушателем с помощью «языка тела» (мимики, жестов, музыкально-игровых движений, позы, др.). Поведение исполнителя на сцене - это не только передача слушателям содержания музыкального произведения, созданного композитором, но и процесс его общения с публикой в концертном зале. Исполнитель представляет себя не только игрой, пением, дирижерским жестом, но также внешним видом, поведением, своей харизмой. Поэтому мы замечаем, что одним из условий формирования музыкально-исполнительского мастерства магистрантов факультетов искусств является работа не только над техникой игры, артистизмом исполнения, но и работа над презентацией себя слушателям.

Итак, учитывая выше сказанное целесообразно констатировать, что музыкально-исполнительское мастерство магистрантов факультетов искусств педагогических университетов является эффективным инструментом формирования их профессио-

нального мастерства. Эта проблема занимает ведущее место в теории и практике музыкального образования и является предметом многих исследований, поисков, дискуссий в области музыкальной педагогики и воспитания.

По мнению ученых, высшее музыкальное образование должно целостно, на философских, культурных, психолого-педагогических основах обеспечивать качественное формирование музыкально-исполнительского мастерства магистрантов факультетов искусств педагогических университетов. [1, 93-96] Согласно освещенных позиций важной целью художественной педагогики становится поиск возможностей формирования музыкально-исполнительского мастерства и формирования соответствующих условий для развития музыкально-исполнительского мастерства магистрантов факультетов искусств педагогических университетов.

#### **Библиография:**

1. ГРЕЧАНИК Н., 2009, *Формування творчих умінь у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики*//Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць, Вип. 8(13), К., 2009, с. 93-96.
2. ДАВЫДОВ Н., 1990, *Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста*: Автореф. дис. д-ра искусствоведения: 17.00.02 / КГК, К., 1990, с. 29.
3. КАГАН М., 1970, *Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств*, Л.: Искусство, с. 348.
4. КРЕМЕНШТЕЙН Б., 1966, *Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано*, М.: Музыка, С.38.
5. *Художественная деятельность. Проблема субъекта и объективной детерминации.* / Отв. ред. В.И.Мазепа, К.: «Наук. думка», 1980.

## **ORIENTAL INFLUENCE IN THE CLAUDE DEBUSSY PIANO MUSIC INFLUENȚA ORIENTALĂ ÎN MUZICA PENTRU PIAN A LUI CLAUDE DEBUSSY**

*Ioana Stănescu, PHD, Associate Professor,  
George Enescu National University of Arts from Iasi, Romania*

**Abstract.** *Along with the enthusiastic actions of leading influential painters such as Edouard Manet, Claude Monet, Edgar Degas, Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Henri de Toulouse-Lautrec, Claude Debussy also reveals his interest in Japanese folk art - ukiyo, discovering a new artistic perspective, capturing reality by playing a moving world.*

*Debussy's spirit has taken on the essence of the artistic vision of Hokusai and Hiroshige's graphics in his music, assimilating his technique of essentialization of expression. Inspired by the virtuosity of Japanese graphics, Debussy reveals a new ornamental conceptional configuration, mirrored in Pagoda's arabesque, guitar figures from Evening in Grenada, or the essentialization of stylized motifs in the Garden under the Rain.*

*It is obvious that Oriental influence adds a new dimension to the genius sense of the painting revealed by Claude Debussy's piano music.*

**Key words:** *Debussy - oriental influence - java music - Japanese art ukiyo - stylized sound pictures.*

Înclinația artiștilor către exotic sau trecutul îndepărtat, inițial, apanaj al romantismului, se amplifică spre sfârșitul de secol XIX. Preferința pentru exoticism, mituri păgâne, zei sau timpuri apuse, pentru culturi și civilizații străvechi, începe să răspundă nevoii artiștilor acelor timpuri de a evada din spațiul limitativ al unei arte concrete.

În acest sens, zeii antici reînviați în *Preludiul la după-amiaza unui faun* sau *Epigramele antice*, precum și multe alte personaje ale universului imagistic al lui Claude Debussy, ce însușesc zâne, elfi, sirene sau fauni, oferă ascultătorului cadrul evadării într-o lume supranaturală, ireală, ce oferă eludarea din cotidianul banal.

În acest context istorico-cultural, India, Japonia, întregul Orient începe să capteze tot mai mult interesul artiștilor celebrului *fin de siècle*. Astfel, cultura orientală va fascina me-

diile artistice ale acelei perioade, Claude Debussy fiind nu mai puțin atras de acest vector esențial de influență. Acesta îi va marca definitiv gândirea filosofică și estetică, precum și lumea imaginarului său, compozitorul francez intuind cu un ochi profetic potențialul elementului exotic, de a regenera limbajul sonor în traseul implacabil al evoluției sale.

Prin aprofundarea și asimilarea noilor concepte revelate de cultura și filosofia orientală, Claude Debussy devine creatorul unei noțiuni inovatoare a timpului muzical. În acest context, discursul expositiv non-dezvoltător, tratările motivice bazate pe repetiție, recursul frecvent la paralelisme intervalice și acordice, pregnanța *ostinato*-ului, precum și statismul pedalelor sonore și ritmice creează în muzica sa o puternică impresie de stagnare, de suspendare temporală.

Moment declanșator, Expoziția Universală de la Paris din 1889 îi va oferi lui Claude Debussy revelația unei descoperiri marcante, respectiv audierea muzicii complexe a gamelanului javanez, cea care avea să-l fascineze, lăsând amprenta, pentru totdeauna, asupra concepției creative a muzicii sale. Din acel punct crucial al traseului său creativ, Debussy va încerca să ipostazieze rezonanțele complexe ale percuției javaneze, cu structurile sale poliritmice, devenit ideal sonor în concepția muzicii sale.

Creații precum *Clopotele printre frunze*, *Seară în Grenada* sau *Pagode* relevă preocuparea lui Claude Debussy de a explora calitatea vocalizării pianului, auditorul putând regăsi în muzica sa pedale armonice, ce imaginează dangătul disonant al clopotelor. Deopotrivă, *Pagode*, prima piesă dintre *Stampe*, se afirmă ca un tablou sonor grăitor, ce reînvie polifonia complexă a multiplelor gonguri, apanaj al muzicii gamelanului javanez.

Abordând pianul ca instrument al vibrațiilor, Debussy explorează resursele infinite ale efectelor de rezonanță. Astfel, recunoaștem percuția gamelanului javanez cu structura sa complex stratificată, cu multiplele sale etaje sonore, modurile pentatonice (*slendro*) sau heptatonice (*pelog*) specifice, repetarea obsesivă a intervalelor de secundă, efectul specific de bruij sonor, de ușor dezacordaj, *ostinato*-urile, precum și complexul acelei multiple polifonii ritmice copleșitoare, toate constituind elemente definitorii ale muzicii de gamelan. În *Pagode*, vizualizăm parcă complexul orchestrei de gamelan ce reunește, într-un mod unitar, tobe de diferite mărimi, țitere, fluier de bambus, gonguri de diferite mărimi, xilofoane, toate creând un ansamblu sonor fascinant.

În muzica javaneză, frumusețea sunetului se afirmă ca scop primordial, iar Debussy preia cu o tușă de geniu explorarea rezonanței, tratând culoarea armonică independent de funcția armonică, stilul percutat eminentemente ritmic, fluctuațiile marcante de dinamică și agogică, contrapunctul țesăturii stratificate sau pentatonismul pictural.

În *Pagode*, asistăm astfel la un adevărat studiu de investigare a efectului de propagare acustică a armonicelor, ce investighează prin excelență fenomenul complex al fenomenului de rezonanță.

Pornind pe această inedită traiectorie, Claude Debussy se afirmă, în literatura muzicii pentru pian, ca un mare deschizător de drumuri, privind din perspectiva preocupării pentru explorarea capacității pianului de a amplifica armonicile, prin ipostazierea unor combinații inedite de registre, entități dinamice variate asociate cu inspirate formule figurative.

Dar, cultura orientală i se va revela compozitorului francez și dintr-o altă perspectivă! Aceasta va constitui cunoașterea artei stilizate a graficelor marilor creatori japonezi Katsushika Hokusai și Ando Tokitaro Hiroshidge, în care realitatea vieții cotidiene își află reprezentarea în miracolul preciziei și delicateții liniilor.

Alăturându-se acțiunilor entuziaste ale unor pictori impresionisti de seamă, precum Edouard Manet, Claude Monet, Edgar Degas, Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Henri de Toulouse-Lautrec, Claude Debussy își dezvăluie interesul pentru arta populară japoneză – *ukiyo*, descoperind o nouă perspectivă artistică, cea de a surprinde realitatea prin redarea unei „lumi în mișcare”.

Efectul acestei „descoperiri” va conduce la o nouă organizare a spațiului la Degas, cu perspectivele sale retezate în cadru și estomparea conturilor, la surprinderea instantaneului la Monet, la culorile fără umbre ale lui Gauguin și Van Gogh sau la măiestria desenelor lui Toulouse-Lautrec.

Una dintre particularitățile caracteristice graficelor japoneze constă în originalitatea tehnicii de încadrare a imaginilor. Concepția inedită a cadrului extras dintr-un context creează acea imagine a unei „lumi surprinse în mișcare”.

Spiritul lui Debussy a preluat în muzica sa esența viziunii artistice a graficelor lui Hokusai și Hiroshige, asimilându-și tehnica de esențializare a expresiei. În *Grădini sub ploaie*, grația, precizia și delicatetea liniilor descriu imaginea unui pitoresc lipsit de sentimentalism. Inspirat de virtuozitatea graficelor japoneze, Debussy dezvoltă o nouă concepție ornamentală de configurare a discursului, oglindită în linia arabescurilor decorative ale *Pagodelor*, figurațiile de chitară din *Seară în Grenada* sau măiestria esențializării motivelor stilizate din *Grădini sub ploaie*.

Adept al arabescului, ca element definitoriu în cadrul reprezentărilor decorative, Claude Debussy va sublinia rolul esențial al curbei liniei melodice, ca vector în declanșarea stării emoționale a auditorului. În același timp, compozitorul francez insistă asupra necesității existenței acestui element de limbaj într-o formă eminentemente abstractă, absolută de orice semnificație plastică, pentru a oferi auditorului posibilitatea unei interpretări proprii.

Măiestria tehnicii decorative ce o descoperim în *Grădini sub ploaie* se îmbină uimitor cu precizia tactilă incandescentă a motivelor stilizate conținute la nivelul elementelor de discurs. Uniformitatea de avansare nu eclipsează cu nimic marea forță de sugestie a imaginilor, descriind în mintea noastră o adevărată pictură sonoră, un caleidoscop ingenios de lumini și umbre, de jocuri sonore ce juxtapun cu suplețe variate culori tonale (minor, major, scară în tonuri, cromatic).

Vectorul conceptual, cu aserțiunea sa naturalistă, își află corespondența în simplitatea arabescurilor figurațiilor de arpegii sau plasticitatea liniilor viziunii descriptive, toate fiind reflexe ale unei arte decorative ce își atinge, aici, perfecțiunea unei uimitoare capodopere.

Influența orientală manifestată asupra spiritului debussyist oferă perspectiva unei noi dimensiuni în muzica sa, în care geniul pictural al muzicii sale oglindește potențialul incontestabil al simțului său decorativ, reconfigurând definitiv traiectoria artei sale, prin recursul la asimilarea unor noțiuni inedite de stilizare abstractă.

#### **Bibliografie:**

1. BERGER W. G., 1970, *Cvartetul de coarde de la Haydn la Debussy*, Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, București.
2. BUGHICI D., 1978, *Dicționar de forme și genuri muzicale*, Editura Muzicală, București.
3. HERMAN V., 1982, *Originile și dezvoltarea formelor muzicale*, Editura Muzicală, București.
4. ȘTEFĂNESCU I., 1996, *O istorie a muzicii universale*, II, Editura Fundației culturale române, București.

### **PARTICULARITY AND CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF MUSICIAN PIANIST'S IMAGINATION СПЕЦИФИКА И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У МУЗЫКАНТА – ПИАНИСТА**

*Olga Țurcanu, Piano Teacher, Head of Department Piano auxiliary,  
College of Music and Pedagogy, Balti, Republic of Moldova*

**Abstract.** In this article the work of pianist's imagination during the performance of a musical composition is analyzed. The attention is stressed on the complicated psychological process, which reflects the interaction of musical thinking, tactile sensations and the emotional background of the

performer. This fact becomes especially important in the organization of education / formation of a pianist.

**Key words:** *Imagination, self-awareness, tactile sensation, emotional background.*

Воображение, или фантазия принадлежит к числу высших познавательных процессов, в которых отчётливо обнаруживается специфический характер человеческой творческой деятельности. Источник творческой деятельности - общественная необходимость, потребность в том или ином продукте. Ценность *человеческой личности* во многом зависит от того, насколько специфично воображение, преобладающее в её структуре.

В чём особенности воображения пианиста в случае, когда речь идёт об исполнении музыки?

В отличие от актёра в данной ситуации музыкант лишён опоры на слово. Он должен долго вслушиваться в музыку, звучащую в нём самом, создать, а затем прочувствовать во всей полноте образ, над которым ему предстоит работать. То *как* исполнитель вслушивается в музыку, сродни вслушиванию в свой внутренний мир.

Творческое воображение помогает человеку более глубоко познать реальность внутреннего и внешнего мира. Ещё Г. Нейгауз говорил: «То, что музыкант приобретает в познании, высказывается им в творчестве или исполнительстве».

Яркие и специфические впечатления отражают творческое воображение под влиянием темперамента артиста. Из двух композиторов, живущих в той же среде, сангвиник будет писать музыку оптимистического характера, а меланхолик пессимистического или более лирического характера: «Вы не составите понятия о Листе до тех пор, пока вам не дано будет услышать Шопена. Венгерез – демон, поляк – ангел». – О. Бальзак. На деятельность творческого воображения влияют даже личные черты характера.

Для музыканта важно самоосознание – особое умение «прислушаться» к состоянию профессионального аппарата. Музыканту предстоит работать с внутренними ощущениями, формируя их и разрушая, изменяя и сталкивая, тем самым, совершенствуя свой профессионализм. Самоосознание помогает музыканту-исполнителю «погрузившись» в ощущения, почувствовать их

Внутреннюю сущность и связь. **Эти ощущения становятся тем главным инструментом, которым оперирует впоследствии воображение исполнителя.**

В любом исполнительском движении или действии (при фиксации соответствующих ощущений) есть две стороны – условно «рабочая» и «выразительная». Компоненты и той и другой созданы воображением. Различия лишь в том, что «рабочую» сторону контролирует самоосознание исполнителя, именно эти ощущения музыканты стремятся каким-то образом осмыслить, преобразить и т.д.

Вторая же – «выразительная» сторона – стихийна, сокровенна, подчёркивает характер *личного высказывания* в музыкальном исполнении. Соответственно, ощущения, производные от выразительной пластики движения, плохо осознаются.

Представим себе конкретного исполнителя-пианиста...

Он может сидеть во время игры совершенно спокойно, а может постоянно раскачиваться, что объясняется и его эмоциональным состоянием, и особенностями внутренней ритмики и моторики. Причём двигаться он может как «в такт» исполняемой музыки, так и «поперёк такта». Часто такой исполнитель просто хочет двигательно обозначить для себя ритмические ориентиры и наоборот, музыкант, который качается «не в такт музыки» может тонко чувствовать и точно передавать всю палитру художественного образа произведения.

Ели рабочие ощущения, возможно, как-то описывать, передавать, классифицировать, то выразительные, исполнителю порой опасно даже пытаться осознавать: это

может негативно сказаться на всём творческом процессе. Попробуйте посоветовать музыканту перестать раскачиваться, то есть избавиться от, на первый взгляд, ненужных ему при игре движений. Он начнёт ошибаться, будет «хватать» не те ноты потому, что выразительные ощущения стали неотделимой частью внутреннего образа созданного воображением.

С ощущениями от этих «бесполезных» движений приходится обращаться крайне бережно, понимая, что может быть в них и скрыт глубокий творческий смысл. Это не значит, однако, что в подобных случаях пианисту необходимо было культивировать те самые «лишние» движения. Просто ему нужно будет решать проблему, как говорят музыканты, *слуховой цели* - и тем самым работать над «связкой» ощущений.

Специфика воображения пианиста-исполнителя связана не только с созданием образов опирающихся на моторные ощущения (движения рук, тела), ведь нечто подобное наблюдается у всех людей при реагировании на музыку, в частности у танцоров (непроизвольные, практически незаметные движения ног, ощущения танцевальных фигур, па), но и в создании образов опирающихся на **тактильные ощущения**. Такого рода ощущения можно условно назвать *реактивными*. Речь идёт о неосознанном контроле исполнителя за своим «ответом» на тот или иной сигнал извне, например замечание педагога. Точнее о совершенно специфическом способе фиксации исполнителем внутренней психологической связи между «внешним запросом» и его собственным «ответом» на него. Когда этот самый «посыл» исходит от себя же (исполнение на сцене), когда образ какого-либо произведения в общих чертах имеется, то подобный «посыл» уже содержит в себе *пред-чувственный* «ответ», который как бы провоцируется указанным посылом: можно сказать - обратная связь исполнителя с его же собственной реакцией на рабочие ощущения.

В трудах известного физиолога И.П. Павлова, встречаем разделение воображения на два типа: *художественный* и *мыслительный*, в зависимости от того, на какую сигнальную систему опирается в своей деятельности человек. В работе с детьми художественного типа педагогу рекомендуется не тратить много слов, так как в этом случае ученик интуитивно постигает содержание произведения, ориентируясь на характер мелодии, гармонии, ритма и других средств музыкальной выразительности.

При работе с учениками мыслительного типа, необходим внешний толчок со стороны педагога – стимулирование, который при помощи разнообразных сравнений, метафор, образных ассоциаций активизирует воображение своего воспитанника и вызывает в нём эмоциональные переживания, сходные с теми, которые близки эмоциональному строю разучиваемого произведения.

Уже много лет практике музыкального обучения много говорится о необходимости “до инструментального” периода обучения, содержанием которого является накопление учащимися того минимума художественных впечатлений – *«музыкально-эмоционального багажа»*, без которых невозможно вхождение в мир музыки. Г.Г. Нейгауз писал: *“Прежде, чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся – будь то ребёнок или взрослый – должен уже духовно владеть какой – то музыкой, так сказать, хранить в своём уме, носить в своей душе и слышать своим слухом. Весь секрет гения и таланта состоит в том, что в его мозгу музыка уже живёт полной жизнью раньше, чем он в первый раз прикоснётся к клавише или проведёт смычком по струне”*. Развитие не только музыкального слуха, но и всех видов творческого воображения, включающего в себя и музыкально – слуховые представления, и двигательные, и зрительные станут целенаправленными задачами этого периода. Важным оказывается включение детей на занятиях подготовительного периода в разнообразные виды художественной деятельности – чтение и сочинение 4 стихов,

рисование, лепку из глины и пластилина, инсценирование песен и т.д. Музыкально-эмоциональный опыт должен быть подкреплён неизгладимыми и главное разноплановыми впечатлениями: слуховыми, визуальными и конечно тактильными.

Значимую роль в «доинструментальном» (в данном контексте аналог термина «донотном») периоде приобретают принципы синестизийных механизмов в процессе обучения: звук – цвет, звук – ощущение. Рассмотренное направление в музыкальной педагогике естественным путем обусловит формирование «звукотворческой воли» (Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли) – основы фортепианного мастерства. А за ним – свобода творчества! Для того, чтобы извлечь первые звуки знаменитого шопеновского полонеза, истинный исполнитель-пианист, на долю секунды, перед взятием первых аккордов, чувствует их на кончиках пальцев.

## POLONAISES

Allegro con brio

Op 40 Nr 1

«Звук на кончиках пальцев» в данном случае и есть такое психологическое сплетение «запроса» и «ответа». Создание именно таких музыкальных образов и является спецификой воображения у пианистов - исполнителей.

### Библиография:

1. АЛЕКСЕЕВ А., 1984, *Интерпретация музыкальных произведений* (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века), Москва, Музыка.
2. БОЧКАРЁВ Л., *Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания // Вопросы психологии*, 1986, №3.
3. КАЗАКОВ В., КОНДРАТЬЕВА Л., 1989, *Психология*, Москва. Высшая школа.
4. КРЕМЕНШТЕЙН Б., *Вопросы воспитания музыканта-исполнителя*. Вып. 6.
5. ЛУК А., 1976, *Мышление и творчество*, Москва, Политическая литература.
6. <http://mirznanii.com/a/316778/rol-voobrazheniya-v-tvorchestve-muzykanta-ispolnitelya-i-dirizhera>

**CLASSIFICATION AND DECODING OF THE BASIC TRADITIONAL  
DECORATIVE MOTIVES IN THE ORNAMENTAL ICONOGRAPHY SYSTEM  
КЛАССИФИКАЦИЯ И ДЕКОДИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ  
ТРАДИЦИОННЫХ ДЕКОРАТИВНЫХ МОТИВОВ  
В СИСТЕМЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОЙ ИКОНОГРАФИИ**

*Juliana Babin, PHD student,  
Ion Creanga State Pedagogical University, Republic of Moldova*

***Abstract.** The problem of studying symbols and ornamental motifs in Moldova has recently become more widely publicized as a result of the publication of a number of special studies in this field. The proposed topic is very important and relevant up to now, it is an identification criterion of national values for the purpose of their protection and promotion at the international level against the backdrop of European integration and the various processes of globalization. In this article, I want to study and compare the main ornamental archetypes of Moldavian and other ethnic groups, and popularize the mainly an authentic phenomenon in textile and ornamental art. To try on the basis of various materials of field research and the science literature, to recreate the specificity, classification and decoding of the symbolic-semiotic content of traditional ornamental motifs.*

***Key words:** iconography, textile art, carpets, classification, decoding, traditions, ornaments, symbolism.*

В прошлом веке подробные исследования проблемы классификации и расшифровки орнаментальных мотивов в народном искусстве, были осуществлены многими румынскими и зарубежными исследователями, среди них искусствоведы, музеологи, философы и мифологи: Н. Дунэре [5], К. Прут, Т. Бэнэцяну, П. Петреску, М. Илиаде, Г. Бахелард, У. Эко, К. Г. Юнг, Л. Блага, Дж. Фрэзер, Р. Вулкэнеску, В. Думитреску, Ж. Шевалье, А. Гербрант, К. Гибсон, В. Дергачев, Г. Килде, В. Маркевичь, Р. Шепхерд, И. Евсеев [6], Д. Гоберман, В. Зеленчук, Е. Постолаки, З. Шофрански, В. Бузилэ, Г. Мардаре, А. Симак [9], Дж. Стойка, И. Х. и С. Чуботару и др. Их работы представляют большую фундаментальную научно-методическую ценность.

В 2017 году издательство Понтос опубликовало еще одну книгу: «Орнамент: художественно-эстетическое явление (онтологическое видение и эстетика орнаментации текстиля и традиционных тканей)» [7], автор Людмила Моисей, доктор исторических наук, научный сотрудник Института культурного наследия Академии наук Молдовы. Данная монография намного расширила наши горизонты познания в изучении местного декора, и подтвердила гипотезы Л. Моисей и наши суждения о тысячелетнем закреплении и воспроизведении символично-орнаментальных архетипов с преобладанием карпато-дунайского происхождения [7, с. 209]. Несмотря на то, что иногда имеются фрагментарные спорадические публикации, в которых высказана субъективная точка зрения относительно толкования некоторых символических мотивов (древа жизни, бараньих рогов, глаза и др.), мы постараемся не усложнять данное исследование, основываясь лишь на предположениях ряда мастеров. Но подведем итоги, внесем свою лепту в декодирование самых популярных орнаментальных мотивов (фитоморфных – Табл. 1, зооморфных/авиморфных – Табл. 4, геометрических – Табл. 2, антропоморфных – Табл. 3). Согласно исследованиям Л. Моисей, с семантической точки зрения все орнаменты подразделяются на три крупные группы:

1. *Абстрактные (геометрические);*
2. *Конкретные (реалистичные),* то есть физиоморфные/фигуративные, включая фитоморфные, зооморфные, авиморфные, антропоморфные или социальные, скевоморфные, астральные, геоморфные/топонимические.
3. *Символы* (мифологические, фольклорные, религиозные, эмблематические/геральдические) [7, с. 55].





**Рис. 1.** Мария Сака-Рэчилэ, «Молдавские мотивы», гобелен, 1979, РМ.



**Рис. 2.** Александра Попеску, с. Сэрэчений Векь, выставка ковров, м. К.Брынкушь 2016, РМ.

**Таблица 1.** Значение растительных/фитоморфных орнаментальных мотивов

Название орнамента (народного мотива)	Значение и символ	Характерные виды ковров	Роль/интерпретация в искусстве, жизни
«Древо жизни» или «бесконечность»	Богатые конфигурации мотива есть у всех народов, у архивных исследователей, историков; путь предков/человеческого рода; память, жизнь и бесконечность	Старинные бессарабские ковры, настенные дорожки, налавники; Ковры, коврики-сувениры Floare-Carpet SA, Covoare-Ungheni	Керамика, скульптура мифы; в коврах, настенных дорожках XVIII-XIX вв., кружевах, особенно в центр. зоне р-нов Каушаны, Стрэшень, Кэлэрашь. Скоарца - м. Агапия, 1851 г.
«Древо познания/мудрости»	Познание добра и зла; несбыточных надежд, мечты	Древние скоарцы, Коврики Floare-Carpet SA	Ковры, фольклор
«Базилик»	Символ афродизиака, любви, магические свойства, атрибут для купания и врожбы на Ивана Купала в Украине (7 июля)	Коллекции музеев, Кишинэу, Covoare-Ungheni S.A., мон. Агафия, [7, с. 230, 259]	Приготовление еды, ритуалы, церковные обычаи (крещение ребенка), магия, в том числе любовная
«Колосок пшеничный», «кукуруза»	Агрокультура, урожай; основное занятие в селах – выращивание зерновых культур; цикличность жизни вплоть до смерти; церковная «проскура»; связь с матушкой-землей	Ковры, ориентируемые по-вертикали в сочетании с антропоморфными (богиней птицей, матерью), и авиаморфными мотивами (птицы)	Ткани, декор старинных ковров, фольклор, ритуалы церковь; ковры и закладные налавники (р-н Каушаны), также в коллекциях Нац. Муз. Этнографии и Истории
«Ёлочки»	«Молодость без старости и жизнь без смерти»; сила; валентно древу жизни	Скоарцы 19-го века, мон. Агафия, [7, с. 228, 233, 235] дакийские корни	Фольклор, обычаи, вышивка, керамика, резьба по дереву; ковры в монастырях
«Лилия»	Белая – чистота, красота, выбор, целомудрие, также слава, любовь	Встречается иногда в коврах	Библейская традиция, Гобелены, живопись
«Корона»	Авторитет; слава, независимость	Тканые изделия	Необходимый атрибут венчания
«Пион»	Красота, чистота, олицетворяет Запад; и по важности как лотос в Азии	Гладкие традиционные ковры XX-го века; мотив очень распространенный	Вышивка, фольклор, пример - ковры А. Попеску (Рис. 3) с красными и розовыми пионами

«Дуб»	Национальное дерево; мужество и сила	Тканые изделия	Ткани (чаще использован мотив листа дуба)
«Лист клевера»	«Святая Троица», как и базилик – сакральный	Тканые изделия	Сакральный орнамент
«Маслина» (или с ветвью)	Богатое сакральное дерево; мир, победа, правосудие	Тканые изделия	Вышивка в церквях и монастырях
«Виноград» (лоза)	Символ мессии, Христа, вечной жизни и воскресения (прорастая из земли)	Ковры-скоарцы 19-го века, коллекция к. МИМИ, [7, с. 232]	Церковь, ритуалы (кровь Иисусова), ткани; ковры; Символ Молдовы
«Роза»	Излюбленный мотив в ковроделии, сакральный, огородный цветок (бывает красная, вишневая, белая, розовая, желтая)	Наиболее распространена в декоративных композициях молдавских ковров XIX-XX века во всей Молдове	Ковроткачество, вышивка, кружевоплетение. Роза, ореховый лист и мята – служат «за поману» (наряду с жертвенной едой в День Св. Троицы /«Думиника Маре»)
«Тюльпан»	Гордость, превосходство, радость, весна	-	Эстетика, цветок в РМ завозится более века; ассоциация с «8 Марта»
«Ландыш»	Древний сакральный цветочный мотив - символ первых лесных цветов; наступление весны	Композиции ряда ковров, север Молдовы во II половине XX столетия	Традиции – основоположник легенды о « <u>Мэрцишоре</u> »

(Таблица разработана на основе исследований Л. Моисей [7], [10], авторских замечаний)

Рис. 3, 4. Александра Попеску, с.Сэрэчений векь, Теленешть, 1965 г., выставка ковров в м. К. Брынкушь (2016), Кишинэу, РМ

**Таблица 2.** Значение геометрических народных орнаментальных мотивов

Название орнамента (мотива)	Значение и символ	Характерные виды ковров	Роль/интерпретация в современном искусстве, в жизни
«Круг» ○	Солнечный диск, символ солнца; время; небо; в молдавской традиции – колесо времени, калач, венчик/корона	Ковры «Колач невесты», кон. 19-го века, Нац. Музей Этнографии и Истории [7, с. 230]; Неолитический орн.	Мотив распространен в искусстве хлебо-плетения, керамике, резьбе по дереву, вышивке; геометрии
«Спираль»	Космос, вихрь; рожки; раковина улитки (с эпохи палеолита)	Редко, но орнамент встречается в коврах, текстиле	Философия, миф, у большинства народов - это повторяющиеся ритмы жизни
«Ромб» ◆	Знак предков, матрица жизни, плодovitости, любви	Рис. 4 – ковер А. Попеску, и многие др.	Геометрия; ковроткачество; Появление с неолита
«Треугольник» ▲	Всевидящее око; прошлое-настоящее-будущее; добро и зло	Рис. 1, 2, 4	Геометрическая неолитическая фигура; знак доллара
«Линия» —   ≈	Прямая – статичность, спокойствие, даже смерть; вертикальная – жизнь; волнистая, змеевидная – вода, дым	-	Встречается в искусстве, геометрии, черчении, графике
«Квадрат» ■	Земля, материальный мир; 4 стихии, 4 времени года	- Твердое материальное пространство	Геометрическая фигура, живопись - «Черный квадрат» Малевича

«Точки с линиями» — •	«капли дождя», звездный свет	Ковры, скоарцы «Капли дождя», 19 в., с. Ротунда, р-н Единец [7, с. 228]	Искусство, ковры; Репродукции Д. Гобермана
«Точка» •	Центр, начало и конец одновременно; происхождение	В старинных коврах обозначают «капли дождя»	«Начало всех начал», центр и конец; графика
«Розетка/ колесо» с 3,6,9,12 иглами	Концепция движения, цикличности, динамики, реже солнце	-	Движение, время - в искусстве
«Зигзаг»	Чередующаяся холмистая равнина, молния, «искра жизни», «энергия зачатия», сила, «ток»	Встречается в кайме различных ковров до сих пор	Обозначение «тока» в жизни, молнии; неолитическая фигура
«Свастика», «Крест»	Солнце, свет, удача, сердце или разум; Крест - христианство	Ковры с библейскими мотивами. «Свастика» - из Древней Индии.	Священный символ – индуизм, буддизм, джайнизм, одинизм

(Таблица разработана на основе исследований ученых А. Прут, К. Гибсон, Л. Моисей [7], [10] и собственных замечаний автора)

По исследованиям Ж. Шевалье, А. Гербранта, Л. Моисей, к известным науке главным знакам относятся 7 элементов: *колонка, угол, ромб, тень (итрих), круг, спираль, а также двойные сегменты*. По Ф. С. Мэйер, Ж. Шевалье, А. Гербранту и Л. Моисей, основу алфавита орнаментального искусства составляют: *точка, круг, крест, квадрат* [7, с. 52]. Круг – второй по важности символ. Квадрат – очень аллегорический символ, то есть прямой его смысл, отождествление с самой матушкой-землей, и всей твердой материей. Точка - одна из четырех главных фундаментальных геометрических символов. По замечаниям Моисей Л. [7, с. 154], геометризм встречается во всех культурах – у венгров, славян, русских, украинцев, турков, греков, румын, немцев, а также в нордических странах (Финляндии, Норвегии, Исландии, др.) [Лучиан Блага, *Трилогия культуры*, с. 43].

**Таблица 3. Значение символов антропоморфных мотивов**

Название орнамента	Значение и Символ	Характерные типы ковров и орнаментов	Роль/интерпретация в жизни и искусстве
«Наездник»	Кавалерия, символ борьбы и духовного триумфа [7, с.188-189]	Орнаменты древние («кавказский», «карпатский», др.)	Традиционная орнамента, вышивка, ткани
«Женщина(-ы)»	Женственность, материнство	Ковры-скоарцы с антропоморфными мотивами [7, с. 241-244]	Ковры, вышивка, живопись, гобелены – «Сельский хор» М. Сака-Рэчилэ, др.
«Хора»	Ритуал, коллективный дух, танец с четким ритмом и правилами, общность, интеграция	Ковры, скоарцы, «Хора женщин», 18-ый в., с. Мереуцы, р-н Резина [7, с. 243]	Ковры, полотенца, гобелен «Хора» В. Склифос, 100 artiști pentru 100 România - 2018, Народный традиционный танец
«Глаз»	Говорят, глаза – это зеркало души, своеобразный оберег для человека; вход в интеллектуальный внутренний мир видящего; правый глаз – символ солнца, активности и будущего, левый – луны, пассивности и прошлого [7, с. 193]	-	Живопись, гобелены, современные декоративные объекты (РМ, Румыния) – И. Бурлака («Земной глаз»), М. Молдовану («Глаза», «Астральный глаз»), др.

«Рука»	Труд, сила, общность, поддержка	Лэйчер из с. Вэратек [7, с. 191, 244], Деталь народного орнамента	Фольклор; часть тела
«Сердце»	Символ любви	-	Вышивка, кружевоплетение, присутствует в ритуальных предметах; орган

(Таблица разработана на основе исследований Л. Моисей [7], [10] и замечаний автора).

**Таблица 4.** Значение зооморфных/авиморфных народных орнаментальных мотивов

Название орнамента	Значение и символ	Роль в жизни, интерпретация в искусстве (орнаментация)
«Аист»	Национальная птица, символ семьи и прибавления в ней, наступление весны, предвестник счастья; олицетворение благочестия	Вышивка, ткани (подушки), культура, миф, приметы/поговорки («аист приносит ребенка»)
«Конь»	Долг, всадник, кавалеризм, охраняющий человека и его дом; «пашет», «гащит на себе»	Мифы, сельский транспорт, олицетворяет силу («лошадиную»), выносливость
«Собака»	Национальное животное; защищающее, агрессивное, справедливое, преданное	Защитник и друг человека испокон веков, скоарца с. Онешты, р-н Единец [7, с. 239]
«Олень»	Национальная эмблема	Быстрота
«Петух»	Национальная птица; символ мужества, победы над тьмой	Приметы (связанные с защитой дома, удачей) Скоарца фото [7, с. 238]
«Кукушка»	Вторая национальная птица; приход весны, пророчество, судьба; но и лень, паразитизм	Приметы, поверья, поговорки, (оставляет свои яйца в чужих гнездах)
«Паук»	Посвящен торсу и ткачеству, вдохновение, магические способности – «из ничего сделать что-то», «соткать»	Сотканые «нити», олицетворение ткачеству; Приметы – видеть, значит к гостю
«Павлин»	Символ солярного диска, так как распускает в полукруге свой хвост [7, с. 181]	Вышивка, ткани, «райская птица»
«Рыбка»	Легкая вкусная еда для людей, занятие рыболовством	Дни поста, церковь, искусство (изо), обозначает работу
«Голубь»	Чистота, свобода и невиновность	Ритуалы, свадебные обычаи с рушниками, традиции, христианство, вышивка, сказки, мифы
«Змея»	Национальное пресмыкающееся; мудрость, жажда, толкать к греху, соблазнение, ворожба	Церковь (библейский текст), мифология, змея – «мудрая»
«Бараньи рога» (овца)	Символ пастушества, отличительный знак занятый молдаван; любовь к пастушеству и желание иметь богатые стада овец	Ковры старинные; Распространенный символ в искусстве; Декор ковров, наваликов; настенные дорожки и полотна
«Коровье ребро»	Согласно народной трактовке, передан аллегорический образ цветных квадратов (земель бедных крестьян) и широких черных полос (плодородные поля бояр)	Ковры-скоарцэ, ковры с геометрическими орнаментами (композиция из чередования диагональных линий – цветные квадратики по модели радуги и с широкой в 15 см черной полосой) [10], Гобелен «Молдавские мотивы» Марии Сака-Рэчилэ, Рис. 1, 2

(Таблица разработана на основе исследований ресурсов [7], [10], [9] и замечаний автора).

**Выводы.** Посредством изложенного выше материала, мы выявили и доказали, что феномен орнамента действительно очень значим и разнообразен во всех его функциях и смыслах, с точки зрения вопросов декорирования тканей, символического посыла и эстетики интерьеров на протяжении веков. Действительно, данная работа подтвердила наши догадки о том, что орнаментальное искусство РМ не до конца изучено и его функция недооценена. Классифицирование и декодирование универсальных символов и архетипических построений, наполненных аутентичностью и исторической духовностью, благодаря анонимным авторам и сохранившимся изображениям, а также множественным археологическим и этнологическим исследованиям, выступили для автора интересным занятием и настоящими открытиями в данной области. Трудно было остановиться и не изучить еще один мотив, пусть даже не первостепенного значения в орнаментальной историографии. Все же охватив большую часть основных орнаментальных мотивов, служащих для декора традиционных ковров и тканей и по сей день, мы на самом деле прочувствовали, переданную нам - потомкам, бесценную художественную информацию, посыл на невидимом тонком уровне восприятия, о долгом пути становления, многогранного мировоззрения и всей судьбы молдавского народа [2].

Напоследок хочется пожелать, чтоб в нашей стране функционировало все большее количество творческих центров и учебных заведений, и в особенности это касается вузов, готовящих специалистов с художественным профилем (и разного рода дизайна). Знание и применение орнаментов необходимо и специалистам художникам-дизайнерам различных текстильных и ковровых предприятий [1, 3, 4]. Благоприятным фактором в формировании профессиональных компетенций студентов послужит введение в образовательный куррикулум программ или курса по истории орнамента. Если нацелено ставить акцент на освоении и продвижении в рамках художественных факультетов именно национального орнаментального искусства, с отблеском вековых культурных интерференций, применяя различные архетипические построения и символы в современной интерпретации, то это лишь расширит художественные горизонты молодой творческой личности, постигая таким образом уроки и мудрость человечества, наших предшественников. Не считая данную область бесполезной и бесперспективной дисциплиной, как и Л. Моисей, мы рекомендуем активно внедрять разные программы/проекты по этой теме и надеемся на искренний положительный отклик среди властей и всего населения в целях улучшения образования, стратегического развития общества в духе национальных традиций и сохранения на многие столетия ценности культурного наследия и колоссального незыблемого труда всего народа.

#### **Библиография:**

1. БАБИНА Ю., 2017, *Внедрение традиционных орнаментальных мотивов в рамках фабричного производства ковров в Республике Молдова*, Актуальные научные исследования в современном мире. Сборник научных трудов, Вып. 1(21), ч. 5, с. 142-148.
2. БАБИНА Ю., 2017, *Историография орнаментального искусства*. Probleme actuale ale științelor umanistice: Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, Vol. XV, P.I, Chișinău.
3. БАБИНА Ю., *Развитие молдавского ковра в современной индустриальной системе Республики Молдова (на примере АО «Флоаре-Карпет»)*//Научные исследования, Российский научно-исследовательский журнал, 2016. № 10 (11), С. 101-104.
4. СИМАК А., БАБИНА Ю., *Применение традиций народного орнамента в современном ковроткачестве Молдовы и Украины*. [Электронный ресурс] / А. Симак, Ю. Бабин // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2016, Вип. 46, С. 306-310, Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2016\\_46\\_79](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_79).

5. DUNĂRE N., 1979, *Ornamentica tradițională comparată*, București: Meridiane.
6. EVSEEV I., 2007, *Dicționar de simboluri*, București: Vox, 2007.
7. MOISEI L., 2017, *Ornamentul - fenomen artistico-estetic: (Viziuni ontologice și estetice asupra ornamenticii țesăturilor tradiționale)*, Chișinău: Pontos, Tipografia „Bons Offices”.
8. MOISEI L., 2015, *Ornamentica țesăturilor tradiționale din Republica Moldova*, Teza de doct. în istorie, Chișinău.
9. SIMAC A., 2001, *Tapiseria contemporană din Republica Moldova. (Evoluția tapiseriei contemporane din Republica Moldova în anii 1960-2000)*, Chișinău, Știința.
10. <http://m.moldovenii.md/ru/section/691> (data obr 26.03.18.)

**NEURO LINGUISTIC PROGRAMMING – COMPLEMENT FACTOR  
IN THE INTELLIGENCE ACTIVITY  
PROGRAMAREA NEUROLINGVISTICĂ – FACTOR COMPLEMENTAR  
ÎN ACTIVITATEA DE INTELLIGENCE**

*Pavel Ciolacu, Law degree, graduate licentiate,  
master student, Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova*

*Abstract.* The major preoccupation of scientists is to know the particularis of Neuro Lingo Programming – a science of human behaviour in different aspects.

*NLP was created in 1976 by Richard Bandler and John Grinder. We live in society of cognition. Using the technologies of analysis specific to intelligence with NLP conotation it is possible the interpretation and prediction of some events.*

*Key words:* Neuro Linguistic Programming, complementary factor activity of intelligence, neurolinguistic techniques.

**Repere teoretice ale programării neurolingvistice. Evoluția conceptelor Programare neurolingvistică și Intelligence.**

O preocupare majoră a savanților este cunoașterea particularităților **programării neuro-lingvistice**, ca știință a comportamentului uman cu variate aspecte: *epistemologic* - deține un sistem de cunoștințe și valori; *metodologic* - oferă procese și proceduri pentru aplicarea cunoștințelor și a valorilor; ca *tehnologie* - oferă tehnici de aplicare a cunoștințelor și a valorilor.

**Programarea neuro-lingvistică**, abreviată **NLP**, a fost creată în jurul anului 1976 de Richard Bandler (matematician) și John Grinder (lingvist). Ei și-au propus să descopere structura excelenței umane. Munca lor a inclus analiza a sute de înregistrări ale unor ședințe de terapie realizate de cei mai buni psihiatri și terapeuți ai vremii: Erickson, Satir, Perls și a pus bazele NLP-ului așa cum îl cunoaștem astăzi.

Inițial, Bandler și Grinder și-au pus rezultatele la dispoziția terapeuților, pentru că aceștia să-și îmbunătățească performanțele. Ulterior, ei au realizat că sistemul înseamnă mai mult decât atât și poate fi prezentat într-o formă accesibilă oricărei persoane inteligente, pentru ca aceasta să se poată cunoaște pe sine mult mai bine, să poată realiza schimbările pe care le dorește pentru sine și să știe cum să comunice eficient cu ceilalți.

Pentru că numele de **Programare neuro-lingvistică**, te duce cu gândul la neurologie, informatică și lingvistică, NLP - ul a fost vândut ca și o „știință nouă”. Scepticii susțin că este o „teorie sau un mod de tratament psihologic nedemonstrat” și una din multele pseudoștiințe, forme de psihoterapie care au apărut în domeniul sănătății mintale. Puțini practicanți și-au prezentat datele culese pentru a fi revizuite și analizate de colegi și pe majoritatea nu îi interesează ca teoria să fie validată empiric.

În esența ei, NLP desemnează o atitudine de curiozitate, pasiune și dedicare în studiul comportamentului uman și al modalităților de îmbunătățire al lui.

**Programarea Neuro-lingvistică**, reunește mai multe tehnici dezvoltate de-a lungul timpului și le combină cu noi descoperiri. NLP este o călătorie de descoperire și e conside-

rată la ora actuală una dintre cele mai eficiente metode de îmbunătățire a comunicării, de dezvoltare personală și de psihoterapie. Există, adesea, o mare diferență între ceea ce facem și trăim și ceea ce am putea face și am putea trăi. De aceea, întrebarea pe care și-au pus-o oamenii motivați de a-și îmbunătăți performanțele și calitatea vieții, este: „Cum putem să reducem această diferență, astfel încât să ne trăim întregul potențial și care este modul înțelept de a trăi împreună?”

Este un *truism* că *fiecare persoană este unică*, dar și *fiecare persoană este asemenea celorlalte*. De-a lungul timpului, au existat persoane motivate de cunoașterea condiției umane și ameliorarea performanțelor acesteia, care au cercetat și au sintetizat modele și structuri generale, care să funcționeze în orice situație particulară, pentru ca orice persoană, să poată învăța să trăiască în echilibru și armonie, atât singură cât și împreună cu ceilalți.

### **Puncte de vedere privind termenul și conceptul Intelligence**

Într-o exprimare simplă, prin „Intelligence” se înțelege cunoașterea și înțelegerea anticipată a lumii ce ne înconjoară - preludiul deciziei factorilor decizionali în materie de politică din S.U.A., precum și al acțiunilor desfășurate de acești decidenți.

**Definirea termenului de „intelligence”** din limba engleză poate avea mai multe semnificații cum ar fi: abilitatea de a gândi și învăța, informații și colecție de informații secrete, culegători de informații secrete (agenți/spioni) sau spirit inteligent (în sensul entității capabile de gândire rațională).

O definiție centrată pe termenul „**Intelligence**” ar putea fi utilă în elaborarea unei teorii a informației, sporind, totodată, și înțelegerea sferei sale semantice. În speranța că cercetarea poate progresa în abordarea acestui subiect, prezentăm o serie de definiții sintetice ale termenului „intelligence”, definiții care, considerăm, se disting fie prin sursa lor, fie prin claritate. De asemenea, având în vedere toate aceste semnificații preluarea acestui termen în limba română este argument de *necesitatea definirii conceptului de intelligence*.

**Intelligence abordează toate aspectele ce trebuie cunoscute anterior inițierii unui anume curs al acțiunii.**

Totuși, pentru cei ce produc informații pentru securitatea națională, ecuația „**intelligence = information**” este prea vagă pentru a putea asigura jaloanele necesare activității lor. Pentru profesioniștii din domeniu, datele în sine nu reprezintă informații de securitate; astfel, aceste definiții sunt incomplete. Gândiți-vă la multele nume existente în cartea de telefon și la atât de puținele situații când cineva chiar caută respectivele nume. Acea calitate specială, îndeobște denumită „intelligence”, rezidă tocmai în modul de utilizare a datelor și informațiilor, precum și în scopul folosirii acestora.

### **Principiile și axiomele NLP**

Denumirea de programare neuro-lingvistică - NLP - își are sursa în cele trei aspecte interactive, fundamentale, implicate în viața psihică, așa cum au fost evidențiate de Grinder și Bandler: N - de la neuro, deoarece percepem mediul prin intermediul simțurilor, L - de la lingvistic, deoarece ordonăm verbal experiențele noastre, P - de la programare, deoarece comportamentul nostru conștient și inconștient este determinat de valori interne dobândite, care pot fi modificate.

*Programarea neuro-lingvistică se bazează pe câteva principii și axiome bine definite:*

1. Harta nu este teritoriul: reprezentările oamenilor despre o realitate nu sunt identice cu realitatea însăși, ci sunt numai o filtrare a acesteia prin grila interioară a fiecăruia.
2. Experiența are o structură: informația parvenită prin simțuri trece prin „șabloanele” mentale ale persoanei, determinând astfel ceea ce este conștientizat și ulterior o reacție specifică.
3. Nimeni nu este în mod fundamental „rău”: există o logică în spatele fiecărui comportament.

4. Oamenii au în ei toate resursele necesare: crezând aceasta, orice resursă interioară poate fi accesată (competență, atitudine, convingere).
  5. În spatele fiecărei conduite se ascunde o intenție pozitivă.
  6. Orice comportament, chiar dacă actualmente este supărător, a fost valoros (eficient) cândva, într-un anumit context.
  7. Nu exista eșec, ci doar feed-back: cu ajutorul rezultatelor pe care le obținem, putem verifica dacă facem ceea ce trebuie sau mai sunt necesare îmbunătățiri ale acțiunilor noastre.
  8. Sensul comunicării îl reprezintă efectul ei: poate că nu avem capacitatea de a controla mediul înconjurător, dar devenim conștienți de influența noastră asupra acestuia.
- „NLP reprezintă o atitudine, susținută de o metodologie care lasă în urmă un șir de tehnici.”

„Programarea” este modalitatea de a ajunge la resursele ascunse ale inconștientului pentru a realiza adevăratul potențial. Prin modeling se învață reunirea abilităților pentru a reliefa și codifica talentul excepțional, modelingul este o stare de curiozitate și de altruism. El înseamnă mai degrabă „cum” și mai puțin „de ce”. Modelingul este un interes pentru proces, dincolo de conținut, el reprezintă calea spre înțelepciune și împlinirea personală reală respectând aptitudinile unice pe care le avem. Învățăm să lucrăm cu resursele noastre interioare și ne maturizăm continuu.

Întrebarea cea mai frecventă despre NLP: *De ce e nevoie de această abordare?*

### **Abordarea NLP**

Deoarece ea dorește să pună în lumină procesul de modelare care reprezintă, de fapt, esența NLP. Puterea acestui demers se află mai degrabă la nivelul concentrării intense asupra „modelului” și a „modelării” asupra a ceea ce funcționează bine și nu asupra teoriei și speculațiilor aferente acesteia.

Condiția unui bun practician în NLP: revizuirea atitudinii prin care acesta rămâne plin de resurse chiar și atunci când trece prin perioade critice, dificile. Congruența este o stare naturală, firească a practicienilor acestui model, astfel încât entuziasmul, curiozitatea, pasiunea să-i însoțească pe tot parcursul derulării activității. Putem deveni conștienți de propriul nostru potențial?

„Indiferent de tipologie, în *intelligence* este foarte important ca schimbarea să genereze o mai bună cunoaștere, prevenire și combatere a riscurilor la adresa securității naționale. Performanța în *intelligence* se măsoară în funcție de modul în care organizațiile din domeniu reușesc să-și realizeze atribuțiile în mod eficient, prevenind producerea de prejudicii la adresa securității.”

Ionel Nitu „Ne aflăm în fața unei schimbări de paradigmă de *intelligence*, în care schimbarea este cuvântul-cheie. Ea tinde să fie perpetuă, așa că schimbarea va fi regula, și nu excepția. De altfel, consider că și teoriile de management vor fi, în curând, doar teorii ale managementului schimbării, pentru că nu există individ, grup sau organizație care să fie exceptat de la influențele și nevoile schimbării.

### **Ce este NLP?**

**În esență, NLP-ul** este un sistem avansat de dezvoltare personală care cuprinde o colecție de tehnici și metode practice. Conform NLP-ului, creierul nostru poate fi privit ca un computer unde ecranul minții noastre este monitorul iar gândurile, sentimentele și emoțiile noastre sunt programele care rulează în subconștient. Cu ajutorul tehnicilor NLP aceste programe pot fi actualizate sau reprogramate pentru a rula/funcționa mai eficient.

**Cu NLP** poți înțelege cum ai fost programat și cum să schimbi programele care lucrează în defavoarea ta sau care te trag înapoi; poți identifica programele care lucrează în favoarea ta și să le aplici și în alte domenii ale vieții tale; poți obține rezultate remarcabile



știind cum să schimbi aceste programe, cum să adaugi altele noi sau cum să le ștergi pe unele; în acest fel devii propriul tău hacker într-un sens bun. Sau, altfel spus, noi nu suntem mintea; mintea noastră este doar un instrument minunat pe care îl putem utiliza cu succes pentru a ne accesa resursele interioare și a ne îmbunătăți calitatea vieții.

**Este important de știut că NLP-ul lucrează mai mult cu procesele mentale prin care experimentăm realitatea, decât cu conținutul experiențelor noastre.**

**NLP-ul îți pune la dispoziție o serie de tehnici psihologice prin care poți:**

să îți crești încrederea în tine și să înțelegi că tu ești stăpânul vieții tale; să îți controlezi gândurile și emoțiile; să îți identifici și să îți schimbi convingerile limitative; să îți elimini fobiile, conflictele interioare și blocajele emoționale; să comunici persuasiv și asertiv cu ceilalți; să îți modifice emoțiile și comportamentele tale și ale altora; să îți stabilești obiectivele și să îți planifici pașii pentru a le atinge.

NLP-ul poate fi folosit în **serviciile de informații** pentru motivarea personalului, medierea conflictelor, armonizarea valorilor dar și pentru a ajuta personalul să se adapteze la noile schimbări. De asemenea, NLP-ul poate ajuta ofițerii să dezvolte relații mai bune între ei și să comunice asertiv ceea ce simt și ceea ce gândesc.

**NLP-ul** nu este deocamdată recunoscut ca fiind o modalitate de terapie certificată, deși multe tehnici din NLP sunt folosite cu succes în psihoterapie. *NLP-ul nu înlocuiește terapia clasică, însă se poate folosi sub formă de metodă complementară.*

**Cum poți învăța NLP?**

Unii **ofițeri** aplică foarte bine NLP în anumite situații fără să fi studiat acest domeniu sau să fi învățat vreo tehnică NLP; pur și simplu au NLP-ul în sânge fără să știe acest lucru. **Milton Erickson**, părintele hipnozei clinice, avea o frază:

„Sunt lucruri pe care le știi... dar nu știi că le știi. Când vei ști ceea ce nu știi că știi, atunci te vei schimba!” – Milton Erickson.

**În concluzie**, se poate aprecia că, la începutul secolului XXI, societatea informațională constituie o nouă etapă a civilizației umane, unde informația devine necesară în toate sferile activității și existenței umane, cu un impact economic și social semnificativ, dar în același timp care necesită măsuri și reguli sigure de protecție, transmitere și exploatare.

**În actuala epocă a globalizării**, multe state devin victime ale spionajului economic, politic, tehnic, informatic, factor ce aduce atingere securității. La nivelul Uniunii Europene, riscul a fost definit ca reprezentând estimarea probabilității că o amenințare să valorifice o vulnerabilitate și să producă o consecință nefavorabilă. Riscurile de securitate sunt estimate în baza unor metodologii specifice și sunt prezentate prin modalități sugestive, pentru a ilustra atât impactul pe care un incident îl poate avea, cât și frecvența estimată de producere a acestuia la nivel național, regional sau global. Terorismul este unul dintre cele mai complexe amenințări ale lumii contemporane, fapt reliefat de doi teoreticieni în domeniul Alex Schmid și Jongman, J. Albert în *Political Terrorism* (2008).

Declanșarea campaniei internaționale împotriva terorismului, care se dovedește deja extrem de dificilă și probabil de durată, pentru că terorismul este generat de cauze complexe, implică într-un mod activ și hotărâtor și activitatea de intelligence. Intervenția a dobândit valențe diplomatice și politice, intelligence-ul a devenit o „armă” a diplomației implicată tot mai puternic în construcția politicilor unui stat și a luptei împotriva amenințărilor asimetrice.

**Activitatea de intelligence** într-un stat membru al unei alianțe strategice își justifică utilitatea în raport cu necesitatea cunoașterii exacte și complete a faptelor, în vederea identificării disfuncțiilor, vulnerabilităților și amenințărilor la adresa securității naționale și a statelor din alianță, a relevării riscurilor/pericolelor, a surselor acestuia și a potențialului lor de manifestare, elemente indispensabile pentru conceperea și aplicarea unor măsuri efi-

ciente de prevenire/contracrarare, precum și a unor oportunități de promovare a intereselor de securitate.

În contextul globalizării, acțiunile de obținere frauduloasă de informații din diverse domenii de activitate (spionaj informatic), prin accesarea neautorizată a unor date/baze s-au înmulțit și constituie un adevărat factor de risc la adresa securității naționale. Utilizarea metodelor și mijloacelor specifice criminalității informatice pentru operațiuni ilegale (ex.: servicii destinate transferului de monedă virtuală) distrugerea, degradarea ori aducerea în stare de neîntrebuințare a unor rețele și sisteme informatice, completează gama de factori de risc cu o arie de acțiuni la nivel global. În altă ordine de idei, informațiile obținute din surse deschise (Open Source Intelligence – OSINT) reprezintă un element esențial pentru operațiunile specifice din multiple sfere de activitate, dar mai ales în cele privind armata sau serviciile de informații ale secolului al XXI-lea.

**Metodele NLP** folosesc informații din mai multe domenii, cum ar fi psihologia, cibernetica, știința comunicării, lingvistica, antropologie, fiziologie, științe pe care cei doi cercetători le-au îmbinat pentru a forma un set de instrumente puternice pentru schimbare și dezvoltare personală. NLP s-a dezvoltat ca **o metodologie** a succesului în **comunicare** și în dezvoltarea personală. În primul rând, ceea ce comportă interes este **utilitatea metodelor** (dacă ele aduc un avantaj sau nu) și în al doilea rând explicarea cauzelor pentru care aceste **metode** sunt **eficiente**. Astfel s-a remarcat faptul că, performeri cu personalități foarte diferite, obțineau rezultate de excepție folosind mecanisme și strategii comportamentale de același fel. Acest fapt a marcat dezvoltarea NLP.

Bandler și Grinder au sintetizat și apoi au prelucrat aceste strategii, eliminând elementele particulare și au obținut modele de performanță specifice oamenilor de succes. A fost descoperită astfel, **metoda de atingere a succesului uman** în diferite domenii de activitate.

„NLP este o metodă de modelare a excelenței în orice domeniu, astfel încât aceasta să poată fi reprodușă oriunde.“Și acum, prezentăm două povestioare –acestea sunt totdeauna o sursă mai bogată de idei decât o definiție directă ...

Un băiețel a întrebat-o pe mama lui: „Ce e aia NLP?”

Mama lui i-a zis: „Am să-ți spun într-o clipă, dar mai întâi trebuie să faci ceva ca să înțelegi. Îl vezi pe bunicu’ acolo pe scaun?”

„Da”, răspuse băiatul.

„Du-te și întreabă-l cum îi mai e azi cu artrita.”

Băiatul s-a dus la bunicul său. „Bunicule, zise, cum îți mai e azi cu artrita?”

„Of, e cam rău, nepoate, răspuse bătrânul. E mereu mult mai rău când e umed afară. Azi de-abia dacă pot să-mi mișc degetele.“ Durerea i se citea pe față.

Băiatul s-a întors la mama lui. „Spune că e rău. Cred că-l doare. Acum o să-mi spui ce e aia NLP?”

„Imediat, promit, spuse mama. Acum du-te și întreabă-l pe bunicul tău care a fost cel mai amuzant lucru pe care l-ai făcut când erai foarte mic.”

Copilul s-a dus din nou la bunicul său „Bunicule, începu el din nou, care e cel mai amuzant lucru pe care l-am făcut eu când eram mai mic?”

Fața bătrânului se luminează. „O, zâmbi el, au fost multe lucruri amuzante. Țin minte că odată tu și prietenul tău vă jucați de-a Moș Crăciun și ați presărat pudră de tâlc peste tot prin baie și ziceați că e zăpadă. Ce-am mai râs – dar n-a trebuit să fac eu curat după aceea.” Privi lung în depărtare cu un zâmbet larg pe față.

„Apoi, altă dată te-am luat la plimbare. Era o zi minunată și cântai un cântecel pe care tocmai îl învățasei. Cântai tare. A trecut un om și s-a uitat urât la tine. I se părea că prea ești zgomotos. M-a rugat să-ți spun să te potolești. Tu te-ai întors și i-ai spus: «Dacă nu-ți place cum cânt, poți să te duci și să-ți pui capul la fiert.» După care ai continuat și mai tare...” Bătrânul chicoti. Băiatul s-a întors la mama lui. „Ai auzit ce a spus bunicu?” întreabă el.

„Da, răspunse mama lui. *I-ai schimbat starea cu doar câteva cuvinte. Asta e NLP.*”

*Din perspectiva analizei reflecțiilor expuse în acest articol*, putem formula următoarele **concluzii**:

NLP este un model comportamental și un set de aptitudini și tehnici explicite ale căror baze au fost puse de către John Grinder și Richard Bandler. Definită ca studiul structurii experienței subiective, NLP studiază tiparele sau „programarea” creată prin interacțiunea dintre creier, limbaj și corp care produce atât comportament eficient, cât și ineficient. Programarea neuro-lingvistică, reprezintă o disciplină de studiu relativ nouă, care are în spate un vast domeniu al cunoașterii, precum psihologie, psihoterapie, neurologie, cibernetică, filozofie, lingvistică, gramatică transformațională, hipnoză, terapie Gestalt.

**Un ofițer de informații** este un specialist care, mai presus de toate, este dedicat patriei, credincios datoriei sale constituționale, excelent antrenat și care a dezvoltat abilitatea de a gândi ca un profesionist. Este pregătit din punct de vedere psihologic să desfășoare misiuni specifice în orice regiune și în orice situație.

#### **Bibliografie:**

1. RENE DE LASSUS, *Programarea neuro-lingvistică și Arta comunicării*, Ed. Teora, 2004, București.
2. ROBBINS A., 2015, *Putere nemărginită*. Editura: Act și Politon.
3. GRINDER J., DILTS R., DELOZIER J., BANDLER R., 1980, *Neuro-Linguistic Programming: Volume I: The Study of the Structure of Subjective Experience*. Cupertino, CA: Meta Publications. p. 2.
4. <https://www.raobooks.com/product/analiza-de-intelligence-o-abordare-din-perspectiva-teoriilor-schimbării/> Ionel Nițu
5. [https://en.wikipedia.org/wiki/Open-source\\_intelligence](https://en.wikipedia.org/wiki/Open-source_intelligence)
6. [www.curteaveche.ro/.../Manual-de-NLP\\_Joseph-O'Connor](http://www.curteaveche.ro/.../Manual-de-NLP_Joseph-O'Connor).

## **EFFICIENCY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT FOR THE QUALITY AND PRESTIGE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION EFICACITATEA MANAGEMTULUI EDUCAȚIONAL PENTRU CALITATEA ȘI PRESTIGIUL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

*Stela Smirnov, Piano Teacher, Director of the  
George Enescu Music School, Republic of Moldova*

*Abstract. Current social and economic transformations call for a refurbishment of the educational policy based on democratic and humanistic principles, which is why every manager in the field of education is required to improve conducting activity. This requires the cultivation of certain personal and professional qualities of the manager, knowledge and skills in the field of educational management, as well as in the field of psychology, pedagogy and musical education. Choosing a correct and professional management will necessarily improve the quality of the didactic process, the success and prestige of an educational institution.*

**Key words:** *manager, educational management, arts education, music / arts school.*

*„Un bun manager trebuie să ia în permanență pulsul întreprinderii sale  
pentru a evita criza cardiacă.” –  
Michaël Halimi*

Primele modele practice de învățământ extrașcolar (vocațional) se raportau la activitățile de voluntariat în instruirea și educarea adulților și a copiilor. Anume această activitate de iluminare/instruire, inițiată de organizațiile obștești și de persoane particulare, a început să se numească „învățământ extrașcolar”. Apariția primelor instituții extrașcolare amintește de numele lui S.T. Șațhii și A.U.Zelenco, care în anul 1905 au deschis în Moscova un club pentru copii, având drept scop satisfacerea necesităților culturale și sociale ale copiilor

și tinerilor din rândurile populației puțin asigurate, care practic erau lipsiți de posibilitatea de a primi instruire școlară. Activitatea practică cu copiii era bazată pe concepția pedagogică elaborată de fondatori și ținea de necesitatea creării condițiilor, menite a fi de ajutor copiilor să trăiască o viață emoțională și spirituală bogată. În procesul de instruire accentul era plasat pe însușirea cunoștințelor practice semnificative pentru viața copiilor. Relațiile dintre pedagogi și copii erau percepute ca relații colegiale. O mare semnificație se acorda educației sentimentului de prietenie, solidaritate și colectivism.

În Basarabia, pe lângă Seminarul Teologic din Chișinău, în anul 1916 a fost deschisă prima pensiune pentru copiii oamenilor înstăriți, care avea drept scop cultivarea de maniere, studierea dansului și a cântului. Inițial, învățământul extrașcolar al copiilor și maturilor nu făcea parte din sistemul învățământului public de stat și una astfel de forme precum lecțiile publice, școlile serale, bibliotecile și teatrele populare, universitățile populare, cursurile profesionale, clasele repetate etc. La nivel de stat, hotărârea despre dezvoltarea învățământului extrașcolar a fost primită în noiembrie 1917.

Actualmente în Republica Moldova sistemul educațional-artistic, inclusiv școlile de muzică/arte și arte plastice, este un sistem complex cu funcții vocaționale ale sistemului de învățământ general și este structurat pe niveluri și trepte, asigurând coerența și continuarea instruirii și educației, în corespundere cu particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor. Școala de muzică este instituția, unde educația muzical-artistică, fiind una dintre componentele principale ale educației spirituale, îndeplinește multiplele funcții, inclusiv cea educativă, exercitând o acțiune polivalentă asupra dezvoltării personalității. În afară de aceasta, școala de muzică dă naștere la viitorii interpreți (instrumentaliști/vocaliști), compozitori, muzicologi etc., care, la rândul lor, formează tezaurul culturii naționale.

Imaginea și succesul unei instituții de învățământ (în cazul dat școala de muzică) în mare parte depinde de *directorul* unității școlare și, în general, a *managementului educațional*, promovat de el. Directorul este „poarta” prin care măsurile de reformă trec ușor sau mai greu (ori chiar nu trec deloc) acolo unde trebuie de fapt să ajungă – adică la profesori sau elevi. Dacă directorul nu știe sau nu este de acord cu o anumită măsură – aceasta nu se aplică sau se aplică doar formal. Tot mai mult, calitatea educației oferite de școală depinde de calitatea managementului din școala respectivă. Directorul este, de regulă, și promotorul schimbărilor culturale și în ethosul organizațional. Managerul este unul din factorii-cheie a introducerii oricăror schimbări educaționale, aplicând un management educațional potrivit pentru un colectiv prietenos, „sănătos” și profesionist.

Termenul *management* este un cuvânt specific creat pe teren american. Etimologic cuvântul „management” derivă din cuvântul *manus*, care în latină înseamnă mână, manevrare, manipulare. Fiind tratat în diverse limbi diferit, până la urmă englezii au derivat acest cuvânt în *management* și *manager*. *Management* înseamnă conducerea cu succes a activității, sau administrarea eficientă a unei societăți. De-a lungul secolelor, sensul acestui cuvânt, indiferent din ce limbă provine, a fost treptat modificat până la înțelesul de: conducere, gospodărie, gestiune. În traducere din limba engleză cuvântul „management” înseamnă metodă, manieră de adresare cu oamenii, putere și artă de conducere, dibăcie deosebită, organ de conducere, unitate administrativă. În literatură de specialitate se afirmă că managementul reprezintă un proces integral în care persoanele oficiale formează, întăresc și conduc organizațiile în procesul de alegere și îndeplinire a sarcinilor de față.

De asemenea este definit și conceptul de manager și anume: managerul reprezintă o persoană, care, în virtutea sarcinilor competențelor și responsabilităților circumscrise postului, exercită un proces de management, adoptând decizii ce influențează comportamentul decizional și opțional al altor persoane. Modul în care managerul reușește să-și atingă obiectivele este tratat de teoreticienii managementului în mod diferit.

În viziunea autorilor *managementului clasic* (Henri Fayol, James D. Mooney) a conduce, a fi manager înseamnă a prevedea, a planifica, a comanda, a coordona și a controla. Aceasta implică:

- diviziunea muncii, accentuarea specializării individuale, creșterea productivității;
- autoritatea managerului și responsabilitatea individuală a angajaților;
- disciplină și ordine;
- unitate a comenzii, fiecare angajat având un singur șef;
- unitate a direcției, toți angajații având același plan de urmat, aceleași obiective;
- interesul individual este subordonat celui general;
- sistemul de salarizare are rolul de a accentua motivația individuală pentru performanță;
- promovează echitate; stabilitatea personalului; inițiativa;
- managerul este „creierul organizației”.

*Managementul științific* (Frederick Taylor) susține utilizarea unei cercetări atente pentru a determina gradul optim de specializare și de standardizare a sarcinilor de muncă, ceea ce va face ca subordonații să lucreze eficient. Aplicarea acestei opțiuni cere:

- folosirea metodelor științifice, care să determine cel mai eficient mod de realizare a sarcinilor;
- selectarea celor mai bune persoane pentru anumite posturi;
- pregătirea unor persoane pentru a deveni eficiente;
- controlul riguros a eficienței;
- perceperea angajaților ca „unelte”;
- convingerea că managerul gândește pentru toți;
- punerea accentului pe aspectul cantitativ.

*Birocrația* este considerată de autorul ei, Max Weber, tipul ideal de organizație, datorită următoarelor calități:

- linie de comandă strictă, în care fiecare membru raportează unui singur superior;
- criterii de selectare și de promovare bazate pe abilități tehnice, impersonale;
- un set de reguli, reglementări și proceduri, care asigură realizarea sarcinilor, indiferent cine este cel ce lucrează efectiv;
- utilizarea specializării stricte pentru a pune de acord sarcinile cu competențele tehnice;
- centralizarea puterii la vârful organizației.

Învățământul, ca domeniu prioritar al vieții sociale, ca „întreprindere” de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al națiunii – omul pregătit prin studii, forță de muncă și specialiști – nu poate și nici nu trebuie să-și permită eșecuri. Conducerea competentă și eficientă a învățământului, atât la nivelul sistemului, cât și al instituției de învățământ, necesită fundamentarea ei științifică. La baza acestei fundamentări stă știința managementului educațional.

După mine, toate celea 3 viziuni a managementului la etapa actuală nu sunt binevenite. Schimbările sociale și economice actuale duc la o renovare a politicii educaționale, bazate pe principii democratice și umaniste. Din acestea considerente, este bine ca fiecare manager din domeniul învățământului să-și perfecționeze activitatea de dirijare. Aceasta necesită cultivarea anumitor calități: inițiativă, receptivitate, sinceritate, bunăvoință, spiritul organizatoric, responsabilitate, respectul față de subalterni, obiectivitate etc.

Actualmente în procesul managerial pe prim-plan trebuie să fie aspectul psihopedagogic. E important ca managerul să posede anumite metode de lucru, care ar avea o influență benefică asupra relațiilor între subalterni, crearea în colectiv a atmosferei moral-psihologice sănătoase, iar procesul de dirijare să combine organic principiul obligativității, disciplinei și inițiativei cu spiritul creativ al întregului colectiv didactic. Pentru o bună înțelegere între manager și colectiv, activitatea managerială trebuie să fie mobilizată nu prin intermediul ordinelor și dispozițiilor, ci folosind arta convingerii.

În condițiile reformelor moderne în învățământ pentru un manager-lider este important spiritul optimist, încrederea că majoritatea problemelor aparent irezolvabile pot fi soluționate. Managerul trebuie să poată mobiliza colectivul la realizarea sarcinilor trasate, poate neconvenabile unor persoane, însă acceptabile pentru colectiv. Managerul este socotit ca fiind omul noilor cerințe de dezvoltare a societății, el executând o profesie cu un grad ridicat de cunoștințe și practici, a căror însușire cere un lung și complex proces de formare și perfecționare. Managerul nu poate fi unilateral, să cunoască numai problemele tehnice sau economice, să se refere numai la aspectele teoretice sau numai la cele practice. Trăsătura sa de bază trebuie să fie capacitatea de corelare și de integrare a tuturor acestor cunoștințe.

... „Filosofia managerului” nu constă în căutarea adevărului absolut și etern; decizia managerului, deși fundamentată și elaborată, este aplicabilă într-un anumit loc și la un moment dat. Managerul este presat de timp, iar elaborarea unui model excesiv de riguros și modelarea excesiv de exactă a modelului necesită timp. În consecință, managerul operează cu modele simplificate și soluții optime...<sup>128</sup>

Succesul unui manager în mare parte depinde de calitățile sale. Calitatea reprezintă abilitatea de a îndeplini, în mod eficient și eficace, o anumită activitate. Calitățile se moștesc, se învață și se pot dezvolta. În continuare se vor prezenta cele mai importante dintre acestea.<sup>129</sup>

**Calitatea tehnică** reprezintă abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în vederea realizării cu succes a muncii.

**Calitatea analitică** presupune utilizarea abordărilor științifice și tehnice la rezolvarea unor probleme. Managerul trebuie să identifice factorii-cheie și să înțeleagă relațiile de interdependență dintre ei, să aibă capacitatea de a diagnostica și evalua. Pentru aceasta trebuie înțelese problemele și găsite soluțiile pentru rezolvarea lor.

**Calitatea de luare a deciziei.** Toți managerii trebuie să ia decizii, să aleagă din mai multe variante pe aceea care să ducă la o eficiență maximă. Această însușire este influențată direct de calitatea analitică: dacă analiza nu este făcută bine, decizia luată pe baza ei va fi ineficientă. Cel mai des, calitatea aceasta implică hotărâre și capacitatea de risc.

**Calitatea „computerială”.** Managerii care dispun de această calitate au înțeles și știu să folosească computerul și software-ul necesar muncii pe care o desfășoară. Folosirea calculatorului conduce la creșterea productivității managerului.

**Calitatea de a lucra cu oamenii.** Abilitatea de a lucra cu oamenii, de a comunica cu ei, de a-i înțelege, este deosebit de importantă pentru un manager. O relație onestă și bazată pe înțelegere reciprocă este calitatea absolut necesară între salariați și manageri.

**Calitatea conceptuală** constă în abilitatea de a vedea instituția în toată complexitatea ei, în a sesiza care părți din instituție sunt în strânsă legătură și contribuie la atingerea obiectivelor ei generale. Un cadru managerial trebuie să posede calități și aptitudini native ca: inteligența, memorie, spirit de observație, capacitatea de concentrare, viziune de perspectivă, flexibilitate în gândire, sănătate, caracter deosebit, dar și o serie de aptitudini și cunoștințe dobândite prin studiu și experiență: cunoștințe de specialitate, psihologice, de cultură generală și, mai ales, de management, iar în plus dorința de a conduce.

**Inteligența** reprezintă o cerință necesară oricărei profesii, dar indispensabilă managerilor, deoarece ea presupune garanția alegerii din mulțimea alternativelor posibile, a variantei optime pentru rezolvarea problemelor, ce apar în procesul managerial. Astfel, un manager inteligent sesizează rapid și rezolvă în condiții optime problemele concrete, specifice activității.

---

<sup>128</sup> Cojocaru V., Slutu L. *Management educațional*. Chișinău, Editura Cartea Moldovei, 2007, p. 18.

<sup>129</sup> Mai amănunțit vezi: Cojocaru V., Slutu L. *Management educațional*. Chișinău, Editura Cartea Moldovei, 2007, p.28.

**Memoria, spiritul de observație, capacitatea de concentrare** sunt calități indispensabile unui manager. Managerul trebuie să posede, mai ales, o memorie logică, să sesizeze esența fenomenelor, având posibilitatea de orientare selectivă a cunoștințelor dintr-o anumită sferă de activitate spre rezolvarea unor probleme specifice.

**Viziunea de perspectivă** este o calitate absolut necesară mai ales managerilor de la nivelurile ierarhic superioare, deoarece, cunoscând problemele în domeniul de specialitate și în știința managementului, trebuie să-și formeze o imagine clară și corectă în ceea ce privește dezvoltarea unităților școlare, a cadrelor și a propriei persoane. Managerul trebuie să fie cu un pas înaintea evenimentelor actuale, pentru a le pregăti pe cele viitoare. În acest scop, el are nevoie de timp, care să-l adapteze studiului, cercetării și gândirii.

**Flexibilitatea gândirii** este absolut necesară managerului creator, pentru evitarea activității de rutină, în vederea aplicării principiilor și metodelor științei manageriale și a celorlalte științe. Flexibilitatea gândirii managerului presupune receptivitatea la nou, depășirea unor vederi învechite, încurajarea inovațiilor, a criticii, ca o dorință sinceră de autodepășire, de formare continuă.

**Vârsta.** În activitatea managerială s-a constatat, că la vârsta de 35-45 de ani managerii posedă un maximum de resurse psihice și o experiență suficientă. În acest interval de vârstă se realizează echilibrul optim între entuziasm și prudență.

**Experiența managerului** contribuie la întregirea capacității manageriale, deoarece arta managementului se deprinde în condiții concrete, nu poate fi învățată din cărți. Valorificarea experienței presupune o rotație judicioasă a cadrelor manageriale, deoarece conducând mereu alte compartimente sau unități, poate fi mereu în dificultate, datorită lipsei de experiență, iar ocuparea îndelungată aceluiași post managerial poate favoriza apariția consecințelor negative a rutinei.

**Cultura generală** participă la conturarea profilului psihosocioprofesional al managerului, evitând știrbirea autorității și chiar compromiterea în fața colectivului condus. Relațiile cu oamenii presupun un vocabular, o ținută, un stil de muncă corespunzător, care depind de educația și de nivelul de cultură al managerului.

Toate acestea calități trebuie să fie valorificate printr-o motivație argumentată, deoarece aceasta asigură mobilizarea și direcționarea eforturilor managerului spre obiectivele propuse. Pentru un manager pe prim-plan trebuie să se găsească interesele generale ale societății, ale instituției, și anume: realizarea planului de activitate, organizarea mai bună a muncii, creșterea eficienței manageriale a activității unității și a productivității muncii, unirea unui colectiv puternic etc.

**Capacitatea organizatorică** a managerului, care se dezvoltă și se consolidează în activitatea practică, trebuie să se manifeste atât în ceea ce privește munca sa proprie, cât și în cea a colaboratorilor și subalternilor săi. Managerii trebuie să cunoască și să găsească cele mai eficiente modalități de combinare a resurselor materiale și umane pentru realizarea obiectivelor din planurile manageriale.

**Cât privește trăsăturile etice,** managerul trebuie să aibă o atitudine morală demnă, să promoveze în rândul lucrătorilor disciplina, responsabilitatea și spiritul de inițiativă. Referitor la etică se au în vedere principiile și normele pe care se întemeiază moralitatea acțiunilor umane, în funcție de sistemul valorilor promovate (binele, dreptatea, onestitatea etc.).

Din propria experiență de manager (11 ani în calitate de șef de studii și 2 ani în funcție de director al Școlii de Muzică „George Enescu” din mun. Bălți) pot ferm confirma, că posesiunea calităților descrise anterior duc la un management educațional eficient, contribuind la:

- ridicarea calității procesului instructiv-didactic, profesionalismului a cadrelor didactice;
- menținerea unor relații prietenoase, binevoitoare și colegiale între administrație și
- subalterni, între subalterni, între cadre didactice și părinți;

- cointeresarea tinerii generații față de muzică, frumos;
- apariția spiritului de inițiativă pentru organizarea diverselor activități la nivel de instituție, municipiu sau republică;
- sporirea calităților organizatorice;
- formarea imaginii prestigioase a instituției și popularizarea ei atât în țară, cât și peste hotarele ei.

Reieșind din propria practică a managementului educațional și analizând diverse surse bibliografice cu privire la management și comportamentul managerului, eu m-am determinat în stilul meu personal de conducere, care are un caracter democratic, fiind influențat de așa factori, precum:

- specificul managementului educațional (și anume în școala de muzică);
- potențialul și personalitatea colaboratorilor;
- gradul de stimulare a activității instituției;
- contingentul elevilor și nivelul lor de cointerese.

Stilul democratic este caracterizat prin cooperarea cu colaboratorii permanent și în toate, menținerea unui climat favorabil și a unor relații umane, colegiale și prietenoase, care, indiscutabil, duc la performanțe sporite ale instituției, corpului didactic și nivelului de interpretare ale elevilor.

Drept exemplu pot servi activitățile, organizate și desfășurate de către întregul colectiv al școlii în anul de studii 2017-2018 și participarea profesorilor împreună cu discipolii săi la diverse concursuri/festivaluri zonale, naționale și internaționale.

Un imbold puternic pentru elaborarea unui Curriculum disciplinar unic (pe specialități) în domeniul învățământului artistic a avut *Seminarul metodic zonal* cu genericul „**Managementul proiectării curriculare la disciplinele din sistemul învățământului artistic**” organizat de către școala noastră în colaborare cu Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Centrul Didactico-științific și Metodic, catedra Arte și Educație Artistică, Cabinetul Metodic Republican, cu susținerea Secției Cultură a Primăriei mun. Bălți. La acest Seminar a fost prezentat proiectul *Curriculumului General* pentru învățământul muzical-artistic extrașcolar (școlile de muzică/arte)<sup>130</sup> și *Curriculumurile disciplinare* la pian, vioară, acordeon, solfegiu și literatura muzicii, elaborate de grupuri de profesori din domeniu din cadrul școlii, fiind o încercare de a propune o viziune proprie, ca idee, în instruirea elevilor școlilor de muzică/arte. Prezența reprezentanților de la Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM, precum și a colegilor din 19 de școli de muzică/arte din zona nord a țării, a dat dovadă de importanța acestei întrebări și interesul sporit.

Un alt eveniment frumos, organizat de către Școala de Muzică „George Enescu”, cu susținerea Secției Cultură a Primăriei mun. Bălți, a fost *Concursul Zonal de interpretare instrumentală „Mărgăritar sonor”*, ediția I, inițiat pentru elevii școlilor de muzică/arte din învățământul artistic a zonei nord la secțiunile *Instrumente aerofone, Acordeon, Pian și Instrumente cu coarde*. La concursul dat au participat 176 de concurenți din 22 de instituții, care au fost evaluați de un juriu profesionist, specialiști cu renume din domeniu. Scopul principal al acestui concurs a fost depistarea tinerilor talente instrumentiști, stimularea și promovarea lor, ceea ce a fost realizat și susținut atât de organizatori, cât și de toți participanții.

Un loc deosebit în viața școlii noastre ocupă pregătirea și participarea la diverse concursuri de diferit nivel, ce dă dovadă de profesionalismul profesorilor și nivelul înalt de interpretare al elevilor. În anul acesta profesorii împreună cu elevii săi au participat la așa concursuri, fiind apreciați la un nivel înalt:

- Concursul Internațional al tinerilor interpreți „Z. Tcaci”, ediția a VIII-a, Chișinău;

---

<sup>130</sup> *Autorii:* Tetelea M., dr. în pedagogie, conf. univ.; Bularga T., dr. în pedagogie, conf. univ.



- Festivalul-Concurs „Prietenii Muzicii”, ediția a XI-a, Cluj-Napoca (România);
- Concursul Național de Interpretarea Artistică „Micul Virtuoz”, ediția I, Călărași;
- Concursul Zonal de interpretare instrumentală „Mărgăritar sonor”, ediția I, Bălți;
- Olimpiada republicană la disciplinele muzical-teoretice „Loghin Țurcanu”, Ialoveni;
- Concursul Național de interpretare muzicală „Orpheus-2018”, Bălți;
- Concursul Național „Tinare Talente”, Chișinău;
- Concursul Național de interpretare instrumentală „M. Budală”, ediția I, Călărași;
- Concurs de interpretare Artistică „Speranțele muzicii naționale”, ediția a XVII-a, Drochia;
- Festivalul-Concurs Internațional de muzică instrumentală pentru copii „Doremi Fest”, Chișinău.

Organizarea următoarelor activități și participarea la așa un număr vast de concursuri dă dovadă, că în Școala de Muzică „George Enescu” din mun. Bălți persistă un colectiv unit, profesionist, prietenos, cu spiritul de inițiativă și organizare foarte înalt, își fac studiile elevi talentați, sârguincioși, care cu mândrie duc faima școlii și municipiului la diverse concursuri/festivaluri. Desigur la formarea unui colectiv-model, cu tradiții și obiceiuri frumoase, au contribuit mulți manageri și factori pe parcursul a 60 de ani, care au depus efort, puteri și experiență. Este îmbucurător faptul pentru mine, că pe parcursul a 2 ani de manager a acestei școli, nu s-a pierdut din profesionalismul și nivelul înalt al colectivului, de asemenea, predomină relații democratice și binevoitoare, iar calitatea și prestigiul instituției crește, aducând noi premii, mențiuni, realizări și succese.

#### **Bibliografie:**

1. CERCHEZ N., MATEESCU E., 1994, *Elemente de management școlar*, Editura Spiru Haret, Iași.
2. COJOCARU V., 2005, *Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ*. Teza de doctor habilitat, Chișinău.
3. COJOCARU V., SLUTU L., 2007, *Management educațional*, Editura Cartea Moldovei, Chișinău.
4. COSTE V., 1995, *Managementul în școli*, Editura Spiru Haret, Iași.
5. IOSIFESCU Ș., ADINA A., 2001, *Management educațional*, ISE-MEC.
6. IOSIFESCU Ș., 2001, *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Tipogrup Press, București.
7. JINGA I., 2001, *Managementul Învățământului*, Editura Aldin, București.
8. MORARU I., 1995, *Introducere în psihologia managerială*, București: E.D.P.
9. SHAPIRO D., *Conflictele și comunicarea*, Editura Arc, Chișinău, 1998.
10. TETEA M., BULARGA T., 2017, *Curriculum general pentru învățământul muzical-artistic extrașcolar*, Bălți.

### **THE IMPORTANCE AND PREMISES OF INTERPRETATIVE CONTESTS IN THE PROCESS OF TRAINING YOUNG INSTRUMENTALIST PERFORMERS IMPORTANȚA ȘI PREMISELE CONCURSURILOR INTERPRETATIVE ÎN PROCESUL FORMĂRII TINERILOR INTERPREȚI INSTRUMENTALIȘTI**

*Angela Chilari, Piano Teacher, George Enescu  
Music School, Republic of Moldova  
Corina Iliev, Violin Teacher George Enescu  
Music School, Republic of Moldova*

**Abstract.** *Music education, as an integral part of the general education of young generations, is meant to multiply the child's personality, to interest and awaken the love for beauty, art. But in the artistic education, the emphasis is now on the formation of the interpretative culture. A factor that will stimulate children to become a professional pianist / violinist is his / her evolution at various competitions / concerts, and the success of such activities depends on several factors, skills and abilities.*

**Key words:** *interpretative contests, repertoire, pieces of native composers, pianist / violinist performers.*

Scopul general al cadrului învățământului muzical-artistic este valorificarea potențialului muzical-artistic al elevului, dezvoltarea individualizată a capacităților lui respective, formarea culturii muzical-interpretative ca parte componentă a culturii spirituale a elevului. Specialitatea (instrumentul de bază, în cazul nostru pianul și vioara) ocupă un rol important în formarea unui interpret instrumentalist și reprezintă un domeniu de dezvoltare specifică, identificându-se prin caracterul continuu și prin acumularea informațiilor și deprinderilor. Elevii, prin intermediul educației muzicale, bazată pe valori ai tezaurului culturii muzicale universale și naționale, capătă deprinderea de a munci și de a împărți corect timpul, devin disciplinați și sârguincioși. Procesul instructiv-didactic include în sine un șir de sarcini și obiective, la realizarea cărora tinde fiecare profesor. Printre ele pe prim plan se evidențiază dezvoltarea deprinderilor muzical-practice, de interpretare instrumentală/ vocală, dezvoltarea simțului frumosului, gustului muzical-estetic și conștientizarea muzicii academice și naționale. Una din formele de evoluare a nivelului de realizare a sarcinilor propuse, cu care se operează în învățământul muzical-artistic, sunt concursurile/ festivalurile.

Concursul este un exercițiu de punere în valoare a posibilităților unui candidat în perspectiva unei învățări de performanță. Se naște un context de maximizare a unor predispoziții, a unor elemente genetice sau culturale, cu care unii elevi sunt înzestrați. Concursul este un moment de testare a propriilor achiziții, de gestionare a emoțiilor. El poate duce la întărirea unor percepții, la construirea sau afirmarea stimei de sine, la conturarea unei maniere de a înfrunta prioritățile vieții. Elevii nu sunt egali și, ca urmare, fiecare are nevoie să fie antrenat în raport cu predispozițiile care le poartă. Concursurile fac parte din seria de activități extracurriculare, la care elevii pot participa opțional sau după recomandarea profesorului. Scopul evoluării elevilor la concurs este de a perfecționa procesul educativ-interpretativ, de a forma personalitatea copilului interpret. Educația prin concurs urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Se dezvoltă unele aptitudini speciale, se cultivă interesul pentru instrumentul care îl posedă elevul, se fructifică talentul personal și se formează corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Prin participările la concursuri elevii se afirmă și își antrenează spiritul competitiv, ei sunt motivați să intre în competiție și să-și demonstreze interpretarea proprie. Există mai întâi motivația interioară a fiecărui elev conștient că trăiește într-o societate a competiției, pentru a căpăta experiență, pentru a întâlni alți colegi sau a-și depăși propriile rezultate. Apoi urmează motivația exterioară, pe care ți-o dă viața printre cei mai de succes.

Mulți prind gustul competițiilor după prima participare sau după primul succes, bucuria pe care ți-o dă un premiu se dorește a fi re trăită. Se dezvoltă talentul muzical și deprinderea de a interpreta pe scenă, în fața unui public numeros, lucrul care îi ajută pe elevi să se dezvolte atât ca oameni, cât și ca muzicieni. Elevii se dezvoltă ca artiști încrezători în capacitățile lor de interpretare muzicală, motivându-i să aprofundeze studiul. Aceasta reprezintă și bune ocazii de a învăța, și apoi de a exersa, pozitiv cum să facă față propriilor emoții, temerilor interne, prezentărilor în public, fie că vorbim de interpretarea muzicală propriu-zisă, fie că merge vorba despre expunerea ideilor și exprimarea opiniilor pe cale verbală cu privire la lucrarea dată.

Cu ajutorul concursurilor elevul se poate exprima printr-un repertoriu reprezentativ stilistic, într-o formă creatoare, își poate verbaliza concepția interpretativă, își formează o atitudine personală de abordare a fenomenului muzical, își dezvoltă spiritul critic și auto-critic, poate interacționa cu colegii – de la material la spiritual, de la tehnică instrumentală la stilul interpretativ. Participând la concursuri, elevul trebuie să dăruiască publicului momente unice, să creeze o relație specială între el și public, să stimuleze creativitatea, originalitatea, să arate juriului și publicului stilul său interpretativ propriu.

Concursul este calitatea emoțiilor primite și dăruite de copii în momentul întâlnirilor cu concurenții, de părinți, care au făcut și fac sacrificii importante pentru ai încuraja și pregăti, de membrii juriului, muzicieni-profesioniști de elită, care și ei oferă cu generozitate timpul și energia pentru a fi alături de cele mai strălucite talente. Trebuie de ținut cont că în competiție se întâlnesc și se confruntă rezultatele unui proces complex și dificil de formarea și educarea talentelor interpretative, care în perspectivă pot deveni viitorul muzicii instrumentale/vocale atât în țară, cât și peste hotarele ei, formând tezaurul culturii naționale.

Factorii ce s-au dovedit a fi foarte semnificativi în determinarea succesului muzical la un concurs sunt:

1. expunerea timpurie la experiențe muzicale;
2. anturaj;
3. motivație;
4. încurajare și suport părintesc;
5. încredere în sine;
6. strategii eficiente de exersare;
7. oportunități pentru prestație muzicală.

La copiii, care participă la concursuri, este o dorință înnăscută de a se compara cu cineva. Participarea în concurs ar trebuie să fie o parte integrală în viața copilului, care se ocupă de creativitatea artistică.

Pregătind elevii pentru concursuri, părinții și profesorii trebuie să țină cont de câteva realități, care trebuie explicate și lucrate cu elevii:

1. Concursul de diferit nivel de activitate creativă artistică este numai o agrafă a talentului elevului, care necesită o pregătire îndelungată și serioasă.

2. Membrii juriului, fiind profesioniști și competenți în domeniu, în primul rând vor aprecia interpretarea artistică și expresivă.

3. Majoritatea spectatorilor doresc să simtă o încărcare emoțională de la interpretarea tânărului interpret. Chiar dacă sunt mici gafe în interpretare, interpretul poate magic să cucerească recunoașterea și admirația celor prezenți în sală, dacă va putea pe deplin și sincer să redea emoțiile și ideile sale.

4. Aprecierea la concursurile de interpretare muzicală sunt întotdeauna subiective. Membrii juriului analizează profesionalismul și prestația scenică, maniera de interpretare, comportamentul elevului în scenă. Muzicalitatea generală și trăsăturile stilistice, interpretarea creativă și unicitatea, abilitatea de a depăși dificultățile muzical-tehnice și psihologice în timpul interpretării duc la creșterea șansei concurentului să primească aprecieri înalte de la membrii juriului și să rămână în memoria celor din sală.

În pregătirea scenică a elevului rolul profesorului este primordial. Profesorul reprezintă un model de comportament, de pregătire profesională și artistică, o ținută muzicală și interpretativă demnă de urmat. El trebuie să fie un confesor de încredere, fiind cel care ridică moralul tânărului interpret și-l încurajează de câte ori este necesar, îi insuflă curaj și încredere în sine, în forțele sale, îi ajută să învingă barierele emoției și stresul scenic; el selectează repertoriul, apreciind dificultatea și complexitatea acestuia în dependență de vârsta și posibilitățile tânărului artist. Repertoriul este ales în funcție de înzestrarea artistică a elevului, a stării sale de sănătate, a disponibilităților sale tehnice, a puterii de muncă și asimilare, a nivelului de dezvoltare, a memoriei auditive. Profesorul stabilește momentul și locul performanței scenice. În toate privințele, profesorul trebuie să fie un bun sfătuitor al micului sau tânărului artist, fiind un exemplu corect, competent, profesionist, perfecționându-se sistematic cunoștințele sale în domeniul psihologiei și pedagogiei actuale.

Pentru tânărul interpret este foarte importantă apropierea sufletească de profesorul său de instrument, astfel el știe, chiar aflându-se pe scenă, că în sală are un apărător, un sprijin psihologic. La fel de importantă este buna relație de înțelegere, colaborare, apreciere reci-

procă între tânărul interpret și profesorul său de instrument. Pedagogul trebuie să aibă capacitatea de dozare a efortului pentru evoluare în public, reieșind din posibilitățile reale ale tânărului (ne referim la potențialul fizic și psihic), cunoscând faptul că cerințele exagerate, insuficient motivate, prelungite, în absența exersării, pot duce la dezechilibrare.

Prin intermediul exersărilor crește capacitatea de mobilizare a organismului, a resurselor fizice în special, necesare mai ales în evoluările publice. Ca mentor spiritual, profesorul trebuie să procedeze cu tact pedagogic, explicând cu răbdare și calm, întrebunțând un ton cald, simplu, serios, prietenos și părintesc totodată, care poate fi punctat uneori cu puțin umor. Munca cu elevii talentați, supradotați, nu este ușoară. Profesorul, pregătind elevii pentru o evoluare în scenă, le propun să parcurgă câteva etape:

- controlul ținutei scenice;
- vestimentația propriu-zisă;
- acordajul instrumentului;
- poziția de interpretare la instrument; Există câteva recomandări pentru a preveni tracul scenic:
- studiul zilnic;
- siguranță în memorizare;
- exerciții de respirație;
- să depășească cu ușurință peste pasaje ratate, să nu devină o obsesie;
- să stăpânească tempoul;
- să nu studieze în ziua concertului/concursului;
- să nu apeleze la calmante, ceaiuri sau alte remedii.

Pentru o *interpretare strălucită*, acesta fiind și scopul primordial, care se atinge prin trăire artistică în timpul interpretării mesajului artistic, profesorul se va folosi de cunoștințele sale din domeniul psihologiei artistice, explicând elevului elementele de atmosferă, contrast și construcție artistică, la fel cu redarea tuturor amănunțelor privitoare la ținuta sau gestică scenică. În cazul apariției unor goluri de memorie, elevul trebuie să fie capabil să improvizeze câteva note de legătură cu un fragment-reper, câteva acorduri, de unde poate relua, pentru ca micul accident să treacă aproape neobservat.

Când elevul este pregătit, profesorul va căuta locul potrivit pentru contactul cu publicul, pentru a avea cât mai multe frecvente apariții scenice în fața unui public cât mai divers. Această strategie pedagogică de a obișnui elevul cu activitatea scenică, v-a duce la prevenirea și depășirea tracului pentru viitoare confruntări cu publicul. Obligația profesorului constă în explicarea, cu răbdare, că publicul nu ar trebui privit ca pe un „dușman”, ci dimpotrivă ca pe un „prieten”, căruia tânărul interpret îi poate demonstra frumusețile artei muzicale, a piesei interpretate. De asemenea profesorul e dator să explice elevului cum ar trebui să decurgă apariția scenică, salutul publicului, unde și cum trebuie să privească (mai puțin în sală, pentru a nu se disconcentra). El îi va arăta care este poziția corporală și distanța corectă în funcție de instrument, ambianța scenică, evitarea ticurilor nervoase, până la închinarea finală sau cum trebuie primită o floare. El trebuie să explice elevului ce este și ce nu este admis pe scenă, de la intrarea în scenă până la părăsirea ei.

Artistul aflat pe scenă nu trebuie să se întrerupă, să părăsească scena sau să izbucnească în plâns, ci dimpotrivă să treacă peste pasajul respectiv cu naturalețe. Profesorul trebuie să-l sfătuiască pe tânărul interpret cât să studieze, cât să se odihnească, cum să se îmbrace (îmbrăcămintea scenică trebuie să fie decentă, legeră, să nu strângă, permițând astfel mișcări ample, să nu fie exagerată). Tânărul interpret ar trebui să stea puțin în sală înainte de concurs/concert pentru a se acomoda cu atmosfera sălii, a încerca acustica sălii, instrumentul, chiar a-și încerca să-și imagineze propria apariție scenică. Participarea activă a profesorului la așa evenimente ca concurs/concerte este necesară, pentru siguranța psihică a tânărului muzician interpret, mai ales înaintea unei competiții publice pe scenă. Această stare

psihică profesorul o induce treptat tânărului interpret, iar ea constă din dobândirea unei orientări active înspre repertoriul, care urmează a fi interpretat. Dacă la începutul pregătirii scenice elevul învață să-și controleze toate reacțiile și stările psihice, cu timpul va trebui să-și înlăture atenția atât de la persoana sa, cât și de la public, concentrându-se la creația, care o va interpreta. În munca complexă a profesorului de îndrumare a tinerilor artiști interpreți, este necesară o bună cunoaștere a proceselor fiziologice și psihice, prin care aceștia trec, dirijându-i cu tact și precizie, asigurându-le starea de spirit emotivă și optimă.

Perceperea muzicii în scenă, constă nu numai în trăirea emotivă a materialului. Conform algoritmului psihologic de desfășurarea procesului de receptare a muzicii, e necesar în procesul de studiu al creațiilor muzicale, a forma și dezvolta continuu la elevi capacități/competențe de percepere a componentului emotiv, senzitiv al muzicii. Este de menționat necesitatea de autoformarea manifestării potențialului individual. O interpretare artistică înseamnă a interpreta corect o lucrare muzicală, respectând o rigoare a citirii textului muzical. În timpul interpretării elevul încearcă să redea cu precizie ce a vrut să spună compozitorul prin diferite modalități de interpretare (culori, nuanțe, sentimente). Pe scenă elevul are doar instrumentul și menirea proprie de interpretare, care contribuie la crearea unei imagini auditive în impresia publicului. Dar uneori, deși elevul este pregătit totalmente pentru o interpretare artistică, în momentul interpretării ceva nu se potrivește în imaginea mintală cu planul făcut de acasă. Însă spontaneitatea și starea sufletească de moment pot duce la o altă interpretare, de multe ori chiar mai reușită. Drumul parcurs al fiecărui elev spre scenă cu o interpretare artistică la nivel este de la material la spiritual, de la tehnică la stilul interpretativ. Cu timpul apare și experiența scenică, care are câteva aspecte:

- tipul manifestării – concurs, concert, festival etc.;
- tipul experienței – solistică, camerală, orchestrală;
- spațiile de concert cu variate acustici;
- tipul publicului – profesioniști, melomani.

Prin intermediul concursurilor/concertelor elevul se poate exprima printr-un repertoriu reprezentativ stilistic, într-o formă creatoare, își poate verbaliza concepția interioară. Selectarea reușită a repertoriului pentru evoluare la concursuri joacă un rol important pentru elev și în mare parte determină succesul sau insuccesul lui. În continuare vom încerca să analizăm și să propunem repertoriul pentru concursuri instrumentale la secțiunile pian și vioară, format din lucrările compozitorilor autohtoni.

Obiectivele cercetării:

- elucidarea fenomenului interpretativ;
- evidențierea și punerea în valoare a compozitorilor autohtoni;
- tratarea repertoriului muzical autohton sub aspectul conținutului, funcționalității, relațiilor intelectuale;
- analiza particularităților ritmice, melodice și arhitectonice ale melodiilor.

Creațiile compozitorilor autohtoni pendulează între vechi și nou. Ele pot fi împărțite în două categorii:

- creații de o firească inspirație folclorică, cum ar fi hora, oleandra, bătuta etc.;
- creații influențate de evoluția tehnicilor de compoziție, preluate din muzica profesională, cum se întâmplă în cazul pieselor dans lent, studiu de concert etc.

Un loc deosebit în creațiile compozitorilor autohtoni îl ocupă piesele cu caracter dansant. În ele găsim repetarea unor elemente structurate mici, folosirea procedeelelor de formare a temelor prin varierea motivelor, predomină stilul impulsiv. Pentru a reda impresia de mișcare a discursului sonor, interpretul v-a decurge la prezentarea elementelor tematice. În plan muzical artistic, a intonației și emisiei deficitare, se adaugă uniformitatea dinamicii (fie în zona nuanțelor mici, fie în cea a nuanțelor mari, din care decurge realizarea frazării și a redării caracterului lucrării).

În lucrările primei categorii prezența folclorului este anunțată de însuși compozitorul prin intermediul elementelor specifice apogiaturii, intonațiilor folclorice, înnobilate de tradițiile clasice ale scriiturii componistice profesionale și exprimate în maniera proprie a fiecărui compozitor. Creația compozitorului capătă o frumusețe și o prospețime irepetabilă. Structura muzicală a acestor lucrări are o formă simplă tripartită. Mai rar întâlnim forma simplă bipartită. Deci forma tripartită o întâlnim în așa piese ca *Oliandra și Umoresco* de P.Rivilis; *Fantezia moldovenească* de D.Gherșfeld; *Bătuta* de B.Dubosarschi etc. Forma bipartită o întâlnim la P.Rivilis, *Mif*; Z.Tcaci, *Preludiu*, *Rondou*. Aceste structuri muzicale au multe în comun. Ele se referă la formele componente, pentru care sunt caracteristice comparațiile și dezvoltarea coerentă a principiilor morfologenezei. Calitatea structurilor numite se explică ușor după tip și după dezvoltare tematică. Genul de bază aplicat în aceste lucrări este genul de dans al folclorului moldovenesc. Lucrările se bazează pe varietăți ca principii de dezvoltare.

În afară de piese cu caracter dansant sunt și lucrări lente cu caracter liric: P. Rivilis, *Cântec de leagăn*, *Melodie*; Z.Tcaci, *Preludiu*; S.Lobel, *Nocturnă*, *Povestire*; O.Negruzzi, *Cântec fără cuvinte*. Pentru aceste piese este caracteristică melodia lentă, varietatea modurilor populare diatonice, utilizarea elementelor de apogiatură. Forma acestor lucrări este bipartită.

Repertoriul autohton pentru vioară/pian, nu este altceva decât opusuri ale muzicii academice, care înfățișează în mod profesionist un conținut folcloric și care, prin intermediul unor tratări compoziționale tradiționale sau inovatoare, devin veritabile mostre a compozițiilor autohtone. Lucrările compozitorilor autohtoni nu sunt atât de simple pentru interpret și ascultător.

Compozitorii autohtoni au îmbogățit scriitura modestă cu o factură omofono-armonică prin intermediul unor principii și tehnici compoziționale tradiționale în redarea caracterului propriu-zis și, în același timp inovatoare. Pe parcursul conținutului lucrărilor se găsesc indici ale modului ionic, lidic și mixolidic. Fiecare parte a lucrărilor își are propria desfășurare, împreunate fiind doar prin colaborarea ritmică și, uneori, armonică. Analizând lucrările compozitorilor autohtoni pentru vioară/pian, se pune accent pe aspectul metodicopedagogic, care evidențiază importanța lor în educația muzicală. Compozitorii autohtoni au manifestat o asiduă preocupare pentru înnoirea limbajului muzical, propunând interpreților noi căi de comunicare ale acestei arte.

Menirea interpretului este aceea de a se apropia de studierea și aprofundarea acestui stil de muzică autohtonă, de redarea specificului fiecărei lucrări în parte. Lucrările compozitorilor autohtoni exprimă spiritualitatea popoarelor și a umanității. Actul interpretativ presupune originalitate, creativitate, sensibilitate, concentrare. O lucrare muzicală a compozitorului autohton cât de simplă ar fi, este un organism complex, care permite o multitudine de prelungiri. Dacă lucrarea dată va fi citită doar în "literă" și nu în spiritul partiturii, execuția nu va avea impactul așteptat. De aceea menirea fiecărui profesor este de a apropia elevii de acest gen de lucrări, în special de muzica compozitorilor autohtoni, ca o pledoară pentru promovarea acestui gen.

Repertoriul compozitorilor autohtoni dedicat viorii/pianului reflectă repere distincte de originalitate și forță de expresie, iar profesorul este obligat de a contribui la aprofundarea și cunoașterea acestei muzicii. O interpretare impresionantă a unei melodii de compozitor autohton, lasă publicul de fiecare dată fără cuvinte. Un pian, o vioară, pot transforma o melodie într-o interpretare, pe care publicul o ține minte. Dar problema actuală și dificilă, care persistă în școlile de muzică/arte, este selectarea corectă a repertoriului compozitorilor autohtoni pentru concurs/concerte și apoi studierea, tratarea și interpretarea lor la justa valoare. Studierea creațiilor de compozitori autohtoni necesită din partea profesorului multă percepere și o mare răspundere.

Numai având la îndemână un bagaj bogat în repertoriul personal, profesorul va putea selecta repertoriul din muzică autohtonă ținând cont de, în primul rând, de posibilitățile tehnico-interpretative a elevului, astfel ca lucrările alese să nu depășească nivelul elevului la momentul respectiv, dar în același timp să contribuie la ridicarea progresivă a acestuia. În acest sens, piesele la vioară/pian din repertoriul autohton trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să nu prezinte dificultăți intonaționale pentru elev;
- să nu prezinte dificultăți metro-ritmice.

În creațiile compozitorilor autohtoni o atenție sporită este atribuită miniaturilor pentru vioară/pian. Pentru elevii pianiști/violoniști ai școlilor de muzică/arte cei mai populari și cântați compozitori sunt: D. Gherșfeld, D. Fedov, S. Lobel, Z. Tcaci, Gh. Neaga, B. Duboarschi, S. Rotaru, O. Negruzzi, G. Neaga, E. Doga. Lucrările acestor compozitori trebuie inițial studiate din punct de vedere a conținutului, formei, specificului limbajului muzical, tratării genului, particularităților stilului compoziției și dramaturgiei. În mod special se va pune accent pe stilul interpretativ, se vor propune recomandări metodice pentru depășirea dificultăților tehnice de interpretare. Lucrările compozitorilor autohtoni pentru vioară/pian, sunt cuprinse într-un proces istorico-cultural vast. Ele sunt apreciate reieșind din rolul pe care îl deține patrimoniul artistic, fiecare autor contribuind la evoluția genului și dezvoltarea culturii muzicale. Aceste lucrări sunt caracterizate ca modele de muzică clasică universală și sunt folosite pentru pregătirea tinerilor interpreți. Principiile de bază în formele muzicale în lucrările compozitorilor autohtoni se bazează pe folclorul moldovenesc, anume aceasta este individualitatea și vitalitatea acestor lucrări.

Reieșind din practica pedagogică proprie și din experiența participărilor la diverse și multiple concursuri împreună cu elevii, putem ferm spune, că concursurile interpretative este o stimulare puternică și convingătoare pentru copii de a fi interpret, de a se ocupa la instrument, de a deveni un muzician profesionist. Iar succesul, obținut la acestea concursuri, în mare parte depinde de calitățile și profesionismul profesorului și, nu în ultimul rând, de alegerea repertoriului, tratarea lui și, în final, prezentarea lui pe scena publică.

#### **Bibliografie:**

1. CUCOȘ C., 2007, *La ce folosesc concursurile și olimpiadele școlare*, Teoria și metodologia evaluării, Piatra Neamț.
2. MILIUTINA I., 1993, *Cu privire la utilizarea folclorului în creația camerală instrumentală*, în: *Folclorul muzical din Moldova și creația componistică*, Chișinău, Știința.
3. MIRONENCO E., 2012, *Creația componistică în Republica Moldova la confluența sec. XX-XXI*, Teza de doctor, AMPTAP.
4. POPESCU D., 2012, *Cum să-ți învingi frica pe scenă*, Articolul pe Adevărul.ro, [http://adevarul.ro/educatie/universitar/title-1\\_50901cda8a396968669315e2/index.pdf](http://adevarul.ro/educatie/universitar/title-1_50901cda8a396968669315e2/index.pdf).
5. SLABARI N., 2016, *Repertoriul folcloric pentru vioară din zona de nord a Republicii Moldova*, Teza de doctor, AMPTAP.
6. SPRÎNCEANU R., 2006, *Evoluția muzicii pentru pian în Basarabia(sec. al XIX-lea- primele decenii ale sec. XX)*, Revista *Limba română*.
7. ȚIMPĂU C., *Contribuția educației muzicale la dezvoltarea psihologică la școlarul de vârstă mică*, <https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/mai2014/01>.
8. VLAICU O., 2008, *Creațiile pentru vioară și pian ale compozitorilor din Republica Moldova (a doua jum. a sec. XX)*, Teza de doctor, AMPTAP.
9. ВЫГОТСКИЙ Л., 2004, *Психология искусства*, Москва.
10. ЦЫРКУНОВА С., 2008, *Музыкальная форма произведения для скрипки и фортепиано композиторов Республики Молдова*, СНАА Диссертация.