

Tatiana GÎNJU

**DIMENSIUNI TEORETICE ȘI METODOLOGICE
ALE FORMĂRII CULTURII ARTISTIC-ESTETICE
LA ELEVII CLASELOR PRIMARE**

Studiu monografic

BĂLȚI, 2022

CZU 373.3.015
G 57

*Lucrarea a fost aprobată pentru editare prin decizia Senatului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți
(proces-verbal nr. 4 din 18.11.2021)*

Prezenta lucrare abordează teoriile celor mai renumiți specialiști din domeniu, cu privire la precizarea conceptului de cultură artistic-estetică cu referire la elevii claselor primare; sistematizarea metodologiilor ELA-EM; modelul teoretic de formare a culturii artistic-estetice elevilor claselor primare, întemeiat pe principiul interacțiunii artelor, interacțiunii literaturii-muzicii, ELA-EM și a metodologiilor ELA-EM; structurarea metodologiilor specifice receptării-comunicării-interpretării artistice.

Lucrarea „**Dimensiuni teoretice și metodologice ale formării culturii artistic-estetice la elevii claselor primare**” constituie un suport științifico-metodologic pentru studenți și cadrele didactice în problematica dată.

Conducător științific:

Ion GAGIM, dr. hab. ped., prof. univ.

Consultant științific:

Vlad PÂSLARU, dr. hab. ped., prof. univ.

Recenzenți:

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab. ped., prof. univ. Universitatea de Stat din Moldova, CE PRO DIDACTICA

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

Lora CIOBANU, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Gînju, Tatiana.

Dimensiuni teoretice și metodologice ale formării culturii artistic-estetice la elevii claselor primare: Studiu monografic / Tatiana Gînju; conducător științific: Ion Gagim. – Bălți: S.n., 2022 (Tipografia din Bălți). – 132 p.: fig., tab.

Bibliogr.: p. 118-130 (237 tit.).-100 ex.

ISBN 978-9975-161-06-0.

373.3.015

G 57

ISBN 978-9975-161-06-0

CUPRINS

LISTA ABREVIERILOR	4
INTRODUCERE	5
1. CADRUL TEORETIC DE CONCEPTUALIZARE A CULTURII ARTISTIC-ESTETICE	7
1.1. Baze conceptuale ale educației artistic-estetice	7
1.2. Repere epistemologice ale metodologiei educației artistic-estetice.....	16
1.3. Finalitățile educației artistic-estetice	18
1.4. Cultura artistic-estetică ca finalitate principală a cunoașterii artistic-estetice	20
2. CADRUL METODOLOGIC AL INTERACȚIUNII EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE ȘI EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN FORMĂREA CULTURII ARTISTIC-ESTETICE	23
2.1. Cunoașterea artistic-estetică - premisă a interacțiunii metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale.....	23
2.2. Conceptele-cheie ale interacțiunii metodologiilor ELA – metodologiilor EM	27
2.3. Metodologia educației literar-artistice	37
2.4. Metodologia educației muzicale.....	43
2.5. Metodologia interacțiunii metodologiilor ELA – metodologiilor EM.....	53
2.6. Modelul pedagogic de formare a culturii artistic-estetice la școlarii mici	61
3. DEMERS EXPERIMENTAL DE FORMARE A CULTURII ARTISTIC- ESTETICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE	78
3.1. Investigații constatative privind nivelul culturii artistic-estetice la elevi.....	78
3.2. Valori ale culturii artistic-estetice formate elevilor prin intermediul interacțiunii metodologice dintre educația literar-artistică și educația muzicală	97
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	115
BIBLIOGRAFIE	118
ANEXE	131

LISTA ABREVIERILOR

ACr - Acțiune creativă
AI - Acțiune de interpretare
Apr - Acțiune productivă
Arep - Acțiune reproductivă
CA - Comunicare artistică
CAE - Cultură artistic-estetică
CCE - Competențe comunicativ-evaluative
CM ELA/EM - Componentele metodologiei ELA/EM
CP - Cultura percepției
EAE - Educație artistic-estetică
EAP - Educație artistico-plastică
ELA - Educația literar-artistică
EM - Educația muzicală
FELA/FEM - Finalități ale ELA/Finalități ale EM
MFCAE - Modelul formării culturii artistic-estetice
Mg - Metodă generală
Mid - Metodă interdisciplinară
Ms - Metodă specifică
MT - Metode/tehnici
MELA - Metodologia educației literar-artistice
MEMA - Metodologia educației muzical-artistice
USARB - Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

INTRODUCERE

Educația, fiind concepută ca factor și mediu socio-cultural și servind drept bază durabilă pentru procesul de valorificare a creațiilor/produselor spirituale specifice activității artistic-estetice, oferă o dinamică crescândă schimbării omului – unica ființă având misiunea divină de a crea și a recepta frumosul artistic. *Educația*, conform lui J. Dewey, nu este doar o pregătire pentru viață, *educația este viața însăși*. A transforma viața în artă și a crea starea de trăire a vieții prin artă este un deziderat elocvent și, în același timp, dificil de atins. Cu toate acestea, omul tinde să atingă aceste obiective în toate domeniile artistice - literar, muzical, plastic etc. nu doar prin activitatea de creație-receptare și de muncă, dar, mai ales, prin activitatea educațională, căci arta este definitorie ființei umane: *În chip poetic locuiește omul pe acest pământ*, afirmă poetul german Hölderlin [Apud: M. Heidegger, 117].

Educația, calificată drept prototip al schimbării în societatea cunoașterii, estimativ acoperă toate celelalte domenii sociale, devenind o busolă-*tonalitate* călăuzitoare pentru determinarea strategiilor și politicilor culturale acumulate, valorificate și implementate sistemic în arealul cognitiv-formativ-inovativ. Unica și veritabila cale de a oferi educației artistice și estetice un succes bine meritat pe făgașul cultural național și european rezidă în cuantificarea resurselor artistic-estetice din perspectiva proceselor integraționale pe conținuturi/competențe și pe forme organizațional-educative.

Actualmente evenimentele sociale decurg într-un ritm atât de energic, încât unele concepte ale pedagogiei tradiționale necesită a fi adaptate la noile condiții, deoarece azi pedagogia nu poate fi limitată doar la semnificațiile de *orientare, formare, dezvoltare* a personalității, ci se extinde asupra factorilor de *schimbare, adaptare, modelizare*.

Demersului social i se asociază condiția operei de artă, care, se știe, este unitară și plurală datorită unicității și suficienței de sine. În contextul cerințelor societății și școlii contemporane, destul de sensibile la schimbările noi devin astfel de domenii precum sunt cele consacrate cultivării la generațiile tinere a valorilor artistice, în special, formării calitative la elevi a *culturii artistic-estetice* prin integrarea disciplinelor din aceeași arie curriculară precum și arii curriculare diferite.

Demersurile social și artistic sunt complementate de demersul educațional, care ia în considerație unicitatea ființei educabilului, în general, și caracterul sincretic al cunoașterii elevilor din clasele primare, în special, precum și spațiul extins al cunoașterii artistice la această vârstă, în particular.

Dar educația a moștenit o viziune dispersată privind legătura dintre arte pe temeiul că acestea, deși concepute fiind drept discipline școlare înrudite, totuși erau și mai continuă să fie predate în școală separat.

În fondurile științifice ale domeniului psihopedagogic lipsește un oarecare concept care ar fi consacrat la direct aspectelor de interacțiune a metodologiilor diverselor domenii de artă, în special, modului de integrare a metodologiei educației literar-artistice și educației muzicale.

Documentele de politici educaționale nu menționează necesitatea întemeierii educației artistic-estetice pe principiile sincretismului și interacțiunii.

Nu în ultimul rând, inițierea activității de cercetare a problemei abordate este determinată de praxis-ul educațional, care scoate în evidență următoarele premise:

- esențială, după noi, rămâne a fi problema valorificării procesului comunicativ, dialogului socio-cultural, care poate fi realizat cu succes prin stimularea sensibilității umane în cadrul educației artistice;
- *educația artistică nu se rezumă la o inițiere tehnică în receptarea valorilor unui gen artistic anume* [Cucuș C., 59, p. 3], ea trebuie să cuprindă întregul câmp estetic-artistic al elevului;
- virtualizarea artei (la internet), pe de o parte, presupune o extindere a câmpului perceptiv al utilizatorului, iar pe de alta, restrânge câmpul de comunicare interactivă dintre subiectul propriu-zis al artei și interlocutorii procesului perceptiv (elev – elev, elev – părinți, elev – învățător);
- la lecții, în afara lor și în activitățile extrașcolare este valorificat insuficient potențialul muzical educativ-cognitiv al operelor literare, iar al celor muzicale – prin poezie sau, altfel spus, al transferului *de la muzica poeziei la poezia muzicii* [E. Țurcan, 203];
- interacțiunile artistice, inclusiv la nivel de metodologie, nu sunt explorate decât accidental în formarea profesională inițială a învățătorilor.

Aceste lacune ar putea fi înlăturate prin instituirea unor grupe de studenți cu specialități duble: *educația literar-artistică și educația muzical-artistică*; inițierii acestei acțiuni servește în totalitate cercetarea noastră, care soluționează mai multe aspecte (conceptuale, teleologice, conținutale, metodologice) ale problemei.

1. CADRUL TEORETIC DE CONCEPTUALIZARE A CULTURII ARTISTIC-ESTETICE

1.1. Baze conceptuale ale educației artistic-estetice

Stabilirea *conceptului de educație artistic-estică*, redefinit în conformitate cu demersurile pedagogiei moderne, nu este posibilă fără o identificare a premiselor istorice care au stat la baza proceselor integraționale ale domeniilor ELA și EM. În acest compartiment vom stabili valorile științifice/valorile artistice relativ constante, aferente formării culturii artistic-estetice, în general, culturii artistice a elevilor, în special, și a culturii elevului cititor/elevului auditor de muzică, în particular, precum și valorile științifice/valorile artistice relativ variabile domeniului indicat.

Estetizarea sau conceptualizarea artei. Discriminarea cunoașterii umane în patru tipuri demonstrează și faptul că primele două tipuri de cunoaștere, empirică și mitic-religioasă, sunt concomitente începutului cunoașterii active a omului, a cunoașterii lucrurilor și ființelor prin transformarea-construirea-crearea lor [Vl. Pâslaru, 158, 160, 164]. Receptarea frumosului din natură și primele creații cu valoare artistic-estică ale omului au anticipat cunoașterea științifică a acestora, deci și acțiunea de estetizare/conceptualizare a artei este mai târzie acțiunii propriu-zise de construire-creare artistic-estică. Producându-se două acțiuni/ evenimente consecutiv, acestea creează concomitent și dimensiunea istorică a propriei existențe. Or, estetizarea-conceptualizarea artei este un proces istoric de creare a valorilor științifice cu privire la artă și literatură. Acestea sunt aferente și interacțiunii metodologiilor ELA-EM în formarea culturii artistic-estetice.

În plan educativ, estetizarea artei a condus la constituirea pedagogiei artei, al cărei principiu definitoriu, conform lui Vl. Pâslaru, este *corespondența originii didacticei artei și originii cunoașterii artistice* [164].

Preistoria. Necesitatea de a crea frumosul și de a trăi într-un mediu frumos s-a afirmat în preistorie în procesul confecționării unor obiecte (unelte, ustensile, spații de habitat ș.a.) de utilitate practică. Dar mediul natural al existenței oamenilor le impunea mereu adaptarea acțiunii de modelare a acestor obiecte la condițiile naturale (lumină, temperatură, umiditate, vânt ș.a.), fapt care în sine reprezintă o acțiune de *armonizare* a acțiunilor omului cu natura, armonia fiind și primul principiu al frumosului. Astfel omul a început să construiască obiecte care îmbinau utilul cu frumosul – fenomen definit de către Platon drept principiu al utilului și frumosului, plăcutului [Cf.: 162], reprezentat în forme, culori, ornamente, decorații.

Odată cu acțiunile de armonizare a activității practice (*subiectivitatea*) cu fenomenele existenței obiective (*obiectivitatea*) a apărut și s-a dezvoltat și *gustul estetic* – prima manifestare a atitudinii artistice a omului.

Dar cea mai importantă transformare pe care a avut-o omul însuși de pe urma creării frumosului a fost intuirea faptului că frumosul creat de el nu-i este doar exterior, ci și interior: omul a sesizat relația dintre frumos, pe de o parte, și sensibilitate și înțelepciune, pe de alta.

Armonizarea acestei relații și reprezintă începutul **culturii artistice și estetice**, primul tip de cultură care l-a definit pe om ca om - ca ființă creatoare în raport cu mediul existențial și cu sine însuși. Comportamentul omului, din unul motivat exclusiv fiziologic, s-a transformat într-un comportament care-i depășea esențial existența fiziologică - în comportament estetic.

Anume comportamentul estetic l-a determinat pe om să cerceteze ceea ce crea în domeniul frumosului, deci să realizeze o cercetare estetică a produselor sale cu valoare artistică.

Astfel, odată cu cercetarea obiectelor de artă și a fenomenelor artei, s-a constituit și știința și filosofia acesteia – *estetica*, care operează cu un sistem de termeni specifici.

Terminologie. Termenul **estetic** își trage începuturile din greaca veche, αἰσθησις- aîsthēsis, *estezis*, având sensul *a simți, percepție*. În timp, *estetica* s-a dezvoltat ca știință autonomă, definindu-și principii și metode de cercetare specifice domeniului frumosului în viață și în artă.

În sursele filosofice [Aristotel, 7; M. Dufrenne, 76, 77; K. Gilbert, H. Kuhn, 112; M. Heidegger, 117; H.-R. Jauss, 122; I. Kant, 125; C. Radu, 171; Al. Tănase, 193; I. Toboșaru, 197; T. Vianu, 211; W. von Humboldt, 226; M. Dessoir, 236], termenul *estetic* este utilizat ca sinonim al lui *frumos*, termen generic pentru teoria sensibilității pentru *frumosul artistic*.

Dicționarele explică *estetica* ca o disciplină cu caracter filosofic, care constituie baza teoretică și metodologică a teoriei fiecărei arte, istoria artei și a criticii de artă [71].

Cel mai vechi tratat de estetică este considerat *Poetica* lui Aristotel [6].

Noțiunea de *estetică* a fost introdusă în filosofie de Al. Baumgarten (1714-1762), filosof și pedagog german. El afirma că obiectul esteticii este cunoașterea senzorială care se manifestă sub formă de percepție estetică și sub formă de artă. În lucrarea *Estetica* (1750), autorul lansează denumirea de estetică drept *disciplină distinctă* [E. Macavei, 129, p. 241].

Punctul pe *i* în definirea esteticii și obiectului ei l-a pus filosoful german I. Kant (1724-1804) în renumita sa *Critică a facultății de judecare* [125], apărută la 1790.

Kant fertilizează reflecțiile asupra naturii și esenței *esteticului*, asupra categoriilor estetice și a mesajului artistic. Grație lui Kant, *estetica* ca ramură filozofică se prezintă și ca teorie a *percepției*, a *judecării de gust*, a *atitudinii estetice* și a *sublimului*: frumosul artistic este valoare autonomă, deoarece *emoția estetică „se naște atunci când produce o armonie perfectă între imaginația noastră plastică și tiparele inteligenței noastre”* [125 p. 256]. Semnificativ conceptului kantian al frumosului este asocierea acestuia cu suprasensibilul și metafizicul: deși creația-receptarea operei de artă are ca primă treaptă de cunoaștere senzorialul, acesta nu-i o reacție fiziologică la stimuli materiali, ci o trăire internă, suprasensibilă, provocată de imaginar.

Într-adevăr, citind un text literar, nu vedem peisajele descrise cu ochii, iar audiind o creație muzicală, n-o percepem cu urechea, ci cu imaginația și gândirea în imagini. Nu vedem și auzim, ci creăm imagini vizuale și auditive, care, la rândul lor, creează a doua noastră existență, cea suprasensibilă (metafizică).

În a doua jumătate a sec. al XIX-lea și în sec. al XX-lea pe arena cunoașterii filosofice își fac apariția teoreticienii germani Max Dessoir, Emil Utitz și Erwin Pahofsky, care au încercat să separe estetica ca „filozofie a frumosului” de „știința artei” [236].

În *gândirea estetică românească* primele date despre conceptele estetice le găsim la marii cronicari Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce, la cărturarul Dosoftei și la omul de știință cu **renume** mondial D. Cantemir.

Conceptul estetic al lui Gr. Ureche este implicat operei sale, *Letopisețului Țării Moldovei*, în care portretul verbal-artistic al lui Ștefan cel Mare, de ex., denotă respectarea principiului esteticii clasice al unității celor trei: timp-spațiu-acțiune.

M. Costin este cunoscut prin conceptul său estetic cu privire la lectură, pe care o consideră utilă, frumoasă, plăcută – o altă valoare triadică a esteticii.

I. Neculce este primul nostru estetician al literaturii, el formulând anumite principii pentru diversificarea genurilor a textelor literare.

Dosoftei a pus în lumină câteva dintre valorile educativ-estetice implicite ale textelor.

D. Cantemir este creator de genuri și specii literare în literatura română, teoretician al acestora și producător de structuri estetice originale [Apud: 201].

Contribuții semnificative la constituirea unei estetici românești au adus Al. Odobescu, M. Eminescu, I. L. Caragiale, care, în operele lor de valoare național-universală, au lansat idei ale frumosului din perspectiva raportului: *artă – viață*.

Gândirea estetică românească în secolele XIX-XX, dar mai ales spre finele sec. al XX-lea, înregistrează mutații semnificative în tabloul general al acestui domeniu: autonomizarea *esteticii* ca știință și afirmarea unei gândiri și unor contribuții originale, care se manifestă prin mai multe direcții, cum ar fi elaborarea unei filosofii sistemice; dinamizarea cercetării în axiologie; acumularea unei experiențe teoretice cu privire la fenomenele *artistic* și *estetic*, datorate contribuțiilor filosofilor-esteticieni T. Vianu, S. Bârnuțiu, T. Maiorescu, C. Leonardescu, C. Dumitrescu, L. Rusu, L. Blaga, M. Dragomirescu, E. Lovinescu, G. Ibrăileanu ș.a.

Avem și autori de adevărate tratate estetice, recunoscute național-universal și rezistente peste decenii, precum T. Vianu, L. Blaga, E. Lovinescu, G. Călinescu.

Estetica lui T. Vianu, de exemplu, este orientată spre asigurarea valorii estetice prin elaborarea unei sistematizări a valorilor morale, religioase, estetice etc., caracteristice pentru anumite perioade de vârstă, începând cu primii ani de viață și continuând la toate celelalte etape de vârstă în ontogeneză. O asemenea sistematizare are o ieșire aplicativă directă pentru formarea valorilor în primii ani de școlaritate. Un alt concept aferent cercetării noastre, elaborat de T. Vianu, este redat de formula „fenomenalitatea estetică și *adâncimea* artistică” [211].

Conform *Dicționarului enciclopedic român*, în procesul muncii s-a format capacitatea omului de a crea „după legile frumosului”, a da obiectelor o formă

armonioasă [71] concept discutabil azi, oponentii lui, fiind în principiu de acord cu el, îl consideră limitativ, deoarece, argumentează ei, frumosul penetrează întreaga ființă umană, nu doar activitatea sa de muncă, deci și originea sa trebuie căutată în tot ceea ce formează ființa umană [Cf.: Vl. Pâslaru, 164].

Aceste forme culturale utilizează limbaje specifice, sintetizate de noțiunea de *limbaj artistic* (poetic), redat de dihotomiile *frumos-urât*, *liric-tragic*, *comic-dramatic* etc.; de elementele formei poetice – *motiv*, *frază*, *propoziție*, *parte*, *episod*; *intonație*, *compoziție* (cu elementele sale *echilibru*, *simetrie*, *circularitate* etc.).

În *actualitate*, științele umaniste și artele (istoria, muzica, literatura ș.a.), ca obiecte ale învățării, sunt tratate ca părți distincte, și acest lucru are rațiunile sale, dezvoltarea cunoașterii presupunând și aprofundarea în detalii. Marii gânditori ai antichității însă ne învață că „muzele sunt surori” și că trebuie să percepem sistemul științelor și artelor ca un tot întreg care se completează și interacționează reciproc și această teză este adevărată și la fel de actuală. În legătură cu modul de desfășurare a acțiunilor de creare, receptare și interpretare a creațiilor artistice s-au pronunțat mai mulți autori de seamă:

<i>Artisticul</i>	<i>Esteticul</i>
<p><i>D. Cantemir</i> (1673-1723) susține conceptul de civilizație, în care se pune în legătură directă progresul social de prosperarea, dezvoltarea bunelor moravuri, <i>a artelor și a sistemului de educație</i>.</p> <p><i>Edouard Claparede</i> (1873-1940): Dezvoltarea simțului estetic se exersează prin toate tipurile de activități, în special prin cele <i>artistice</i>.</p> <p><i>N. Hartmann</i> (1882 - 1950): „O estetică nu se scrie nici pentru cel care creează frumosul, nici pentru cel care-l contemplă, ci, exclusiv pentru omul de cugetare”.</p> <p><i>T. Vianu</i> (1897-1964): „Este rezonabil să considerăm doar <i>frumosul artistic</i> drept obiect unic al esteticii”.</p> <p><i>I. Gagim</i>, 2004:Arta sonoră este în mod implicit și o disciplină a educației</p>	<p><i>Augustin</i> (354-430), a definit <i>frumosul</i> ca proporție armonioasă a părților unui întreg.</p> <p><i>Leon Battista Alberti</i> (1404-1472) și <i>Leonardo da Vinci</i> (1452-1519): <i>arta trebuie să fie o oglindă a realității</i>.</p> <p><i>I. Kant</i> (1724-1804): sublimul este un concept estetic, prioritar pentru filozoful Kant.</p> <p><i>Autorii români</i> (T. Vianu, L. Blaga, E. Lovinescu, G. Călinescu ș.a.) au întreprins o bogată elevanță în explicarea categoriilor estetice:</p> <p><i>T. Arghezi a reabilitat estetica urâtului</i> [E. Țarălungă, 201, p. 30];</p> <p><i>G. Bacovia</i> a caracterizat personalitatea ca <i>un simbol al timpului pe care nu-l poate schimba</i>;</p> <p><i>L. Blaga: expresie a unei estetici și filozofii originale</i>, exacerbată de setea de transcendent, îmbibată de mitologia română [Ibid., p. 75];</p> <p><i>G. Călinescu</i> elaborează un sistem de <i>Principii de estetică</i> (1968);</p> <p><i>E. Cioran</i> a elaborat o profundă filosofie umană, plinar educațională (<i>Amurgul gândurilor</i>, 1991; <i>Revelațiile durerii</i>, 1990), [ibid., p. 75].</p>

Abordarea *esteticului* și *artisticului* în artă ne obligă să accentuăm specificul operei de artă, care constă în faptul că subiectul artistic, prin posibilitățile sale de a influența emoțional-creativ asupra subiectului-receptor, transcende logica cunoașterii prin noțiuni, termeni etc., ceea ce distanțează receptorul de arta vie de a sensibiliza și medita asupra celor lecturate (în activitatea literară), sau a creațiilor muzicale audiate (în muzică). În această ordine de idei, formarea la elevi a culturii de receptare adecvată a operei artistice (literare, muzicale etc.) merită a fi ridicată la un nivel educațional de prestigiu pe care-l merită datorită valorii sale implicite.

Se constată astfel, că ideile filosofilor, esteticienilor și criticilor de artă români de ieri și de azi rămân a fi actuale și benefice întăririi pozițiilor științifice ale pedagogiei artei.

Pedagogizarea artei este un proces istoric de constituire a disciplinei științifice *pedagogia artei*, care-și deduce principiile pedagogice în primul rând din principiile creației-receptării operelor de artă, apoi și din psihologia artei (mecanismele receptării artistice) și din pedagogia generală.

Examinarea *variabilelor istorice* ale subiectului cercetat scoate în evidență cele mai relevante valori științifice ale pedagogiei artelor din cele mai vechi timpuri și până în prezent.

Antichitatea. În Egipt, Grecia și Roma antică era răspândită ideea despre faptul că experiența umană acumulată pe parcurs de generațiile anterioare poate fi (trebuie să fie) transmisă generațiilor posterioare nu numai pe cale orală (vorbire – povestire – comunicare), ci și prin citit-scris. Anume acest transfer socio-cultural a servit drept temelie durabilă pentru procesul educațional orientat spre formarea culturii artistic-estetice a generațiilor tinere ale societății concrete.

Încă în filozofia lui Aristotel atestăm mai multe noțiuni legate de caracterul educativ al artei, în special a noțiunii *atitudine artistic-estetică*, interpretată drept una din calitățile umane de a recepta, înțelege și empatiza trăirile și stările sufletești ale personajelor operei artistice [6].

Școlile spartană și ateniană, de rând cu educația fizică, pun în capul locului și *educația spirituală*, realizată prin activități de muziciere vocală și la instrumentele muzicale aerofone și cu corzi, teatralizare a spectacolelor prin citire de texte literare pe teme serioase și de glumă. Teatralizările și recitarea textelor literare se desfășurau într-o *manieră sincretică*, fapt care mărturisește despre tendințele incipiente de a conjuga activitățile artistice ale domeniului literar-artistice și muzical cu mult timp înaintea școlii contemporane.

Educația în general și cea estetică în special, dintotdeauna au mers mână în mână cu *filosofia*. De aceea, în toate timpurile, dar mai cu seamă la începuturile civilizației greco-latine, ideile pedagogice erau fundamentate de către marii gânditori ai antichității – Democrit, Socrate, Platon, Aristotel, care vin să contureze bazele unei educații centrate pe formarea spirituală și fizică a personalității omului.

În **Evul Mediu** educația era divizată în *educația religioasă* și *educația cavaleristică*.

Promotorii ideilor progresiste, reformatoare în toate domeniile artei, au ținut să-și expună poziția fermă pentru nou, original, valoros.

Astfel, Augustin (354-430), un admirator al stoicilor, a definit *frumosul* ca proporție armonioasă a părților unui întreg.

Leon Battista Alberti (1404-1472) și Leonardo da Vinci (1452-1519) aveau ferma convingere că *arta trebuie să fie o oglindă a realității* [E. Macavei, 129, p. 241].

Pe parcursul istoric al socialului *frumosul* ca element al existenței spirituale s-a extins de la natură la artă, natura fiind sursă de inspirație și obiect al contemplării. Artele vizuale (pictura, sculptura, grafica, arhitectura) constituie o dominantă a cunoașterii estetice.

Reprezentanții **epocii Renașterii** (Frasmus din Rotterdam, 1467-1536; François Rabelais, 1494-1553; Juan Luis Vives, 1492-1540; Michel de Montaigne, 1533-1592; Thomas Morus, 1478-1535 etc.), având diferite opinii asupra educației școlare, până la urmă lansează idei managerial-integraționiste inovative. Punctul forte în pedagogia renașterii rezidă în formarea și extinderea la educabili a resurselor perceptive prin implementarea activă în școală a disciplinelor artistice, care să activeze sensibilitatea organelor de simț – factori primordiali în cunoașterea vie a lumii sociale și a naturii. Idealul educațional în perioada renașterii era formarea unui *uomo universale* [ibid., p. 271].

În perioada **pedagogiei clasice** sunt conturate fundamentele științei pedagogice și sistematizate conținuturile disciplinelor de studiu, elaborate metodele de predare-învățare-formare și tehnologiile elementare de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice obținute pe parcurs, de asemenea, sunt lansate principiile de bază ale didacticii. Astfel, prin determinarea științifică a componentelor-cheie pentru funcționarea eficientă a procesului de predare-învățare, începe *perioada integrării treptate a metodologiilor particular-specifice* ale diverselor discipline școlare, inclusiv a disciplinelor artistice. Bineînțeles, procesele integraționiste, în evoluția lor istorică, au avut mult de suferit atât din punct de vedere conceptual, cât și din punct de vedere aplicativ-organizațional. Destul de apăsător continuă a fi conservatismul școlii tradiționale, care promova strategiile și politicile de predare-învățare școlastică a materiilor.

În **sec. al XIX-lea** începe o nouă etapă în dezvoltarea pedagogiei ca știință, caracterizată prin aportul considerabil al unui șir de filozofi, scriitori, pedagogi, care continuă valorificarea ideilor lui *J. A. Comenius* (1592-1671). În concepția lui Comenius, formarea omului presupune dobândirea culturii, virtuții și a pietății. Cultivarea se realizează prin științe, limbi și arte, prezentarea modelului și exercițiul fiind considerate cele mai eficiente tehnologii pentru *inițierea în domeniul artelor* [ibid., p. 270].

Totuși, prin arte, Comenius avea în vedere de cele mai multe ori, meseriile, iar când se referă direct la operele de artă, demersul său se limitează la învățarea unor tehnici, nu și a principiilor creației-receptării artistice.

J.-J. Rousseau a pus în centrul gândirii sale pedagogice teoria conformității educației cu Natura, în general, și cu natura copilului, în particular: s-o respecte, să-i stimuleze facultățile, să-l deprindă pe elev a fi liber în opțiunile sale. *J.J. Rousseau* susține necesitatea revenirii la posibilitățile naturale ale copilului [ibid., p. 270].

E un concept de desocializare a educației, deci și limitat – pentru a putea fi preluat într-o pedagogie a artei.

J. H. Pestalozzi a conceput educația ca o pregătire a forțelor fizice, mentale și spirituale pentru necesitățile vieții. Intuiția și gândirea, conform lui *Pestalozzi*, se exersează prin învățarea desenului. „*Executarea liniilor, unghiurilor și cercurilor, prețuirea nuanțelor, deprinderea de a citi contururile lucrurilor (forma) contribuie la dezvoltarea facultăților mentale și la ușurarea însușirii îndeletnicirilor practice la un nivel elevat de instruire*” [169, p. 55-58].

Prețios prin relansarea principiului unității celor trei ființe ale omului – fizică, intelectuală, spirituală, conceptul lui *Pestalozzi* nu avansează și până la principiile artei, demersul său pentru educația artistică fiind limitat la învățarea unor tehnici simple de desenare.

J. F. Herbart optează pentru sistematizarea învățământului. El consideră că „în temeiul interesului estetic, cultura estetică se bazează, la început, pe orele de limbă maternă”, accentuând totodată stridentă necesitate de a promova învățământul cântului, care poate fi de folos atât pentru dezvoltarea spiritului, cât și a corpului [118, p. 124].

Este o idee interesantă și nevalorificată nici până în prezent – a originii operei de artă în cuvânt, în comunicarea verbală, care este universală, deci proprie oricărui gen de artă.

E. Key, pedagog suedez, autoarea remarcabilei lucrări *Secolul copilului*, consideră că dezvoltarea inteligenței, puterii de judecată, sensibilității și a altor calități umane, sunt posibile printr-o înțeleaptă *corelare a disciplinelor de învățământ*: științele naturii, matematică, istorie, geografie, literatură, artă, gimnastică. În opinia autoarei, *corelarea disciplinelor școlare* este obiectivul de perspectivă al pedagogiei – o idee fundamentală pentru cercetarea noastră, idee în care se întrevede principiul universal al interdisciplinarității [Cf.: *E. Macavei*, 129, p. 271].

Pedagogul rus *K. Ușinski* (1824-1871) a insistat în publicațiile sale asupra rolului limbii și literaturii materne pentru educația națională și estetică a elevilor, totodată acordând o deosebită atenție educației elevilor prin *cântul vocal-coral*. *K. Ușinski* vedea în amploarea cântului din școală un exemplu pozitiv, demn de urmat pentru culturalizarea întregii societăți [ibid., 272].

Ideea vine încă din antichitatea greco-latină, în spațiul românesc fiind dezvoltată de mai mulți autori, cel mai important fiind George Bălan [10].

Secolul al XX-lea, în pedagogia artei, reprezintă o continuare a ideilor și conceptelor anterioare, observându-se o tendință vădită de a deplasa accentul de pe fenomenele exterioare educației pe formarea-dezvoltarea artistic-estetică a copilului, cu alte cuvinte, pedagogia artei, cu un obiect propriu de cercetare, a început să se constituie efectiv abia la începutul sec. al XX-lea.

M. Montessori (1870-1952), pedagog și psiholog italian, considera că simțurile, inteligenta, forța fizică, intuiția se dezvoltă prin joc, forme, culori, armonii melodice, lectură, dans. Autoarea acordă o atenție deosebită educației muzicale. Simțul și inteligenta muzicală se exersează prin exerciții atractive de ritm, prin gimnastică ritmică. Perceperea și trăirea muzicii la vârsta copilăriei se exersează prin interpretare vocală și instrumentală, prin inițierea în arta dirijării [Apud: 129].

Operând cu anumite elemente ale limbajului artistic, autoarea relaționează educația artistică cu un principiu puțin cunoscut încă în pedagogia artei – al receptării-comprehensiunii-interpretării operei de artă prin forma sa, prin limbajul artistic, căci, se știe, lucrurile și ființele din care este alcătuită lumea, ne sunt date cunoașterii și aproprierii prin forma lor.

E. Claparede (1873-1940), psiholog și pedagog elvețian, și-a axat concepția pe următoarea idee: *școala pe măsură și educația funcțională*, conform căroră dezvoltarea simțului estetic se exersează prin toate tipurile de activitate, în special prin cele artistice [Apud: 129].

Este o idee care decurge din caracterul universal al artei și al influenței ei educative, deci este prețios și cercetării noastre.

Acest concept este amplu abordat în semiotică și hermeneutică, dar încă ignorat în mare parte de cercetările pedagogice, care preferă să opereze cu valori relativ constante din alte domenii, nu și din literatură și muzică, în care simbolul reprezintă una dintre cele mai importante constante artistice.

Or, din cele mai vechi timpuri, viziunea estetică asupra lumii și vieții este exprimată-comunicată de la o generație la alta prin imitație și inițiere. Generațiile anterioare au căutat să îmbine agil manierele de afirmare ale tineretului în câmpul producerii/valorificării de materiale, alimente etc. cu conținut artistic. Actualmente, tendința de a explora și păstra valorile culturale este în creștere, fiind conjugată cu formarea și dezvoltarea tinerei generații a capacității de a simți și înțelege frumosul în artă, în natură și în viața socială. Mutația de pe receptarea frumosului din natură pe frumosul artei este confirmată de G. Văideanu, potrivit căruia educația estetică are în vedere mai întâi frumosul artelor (literatură, muzică, pictură), apoi și frumosul în natură și în viața socială. Educația estetică, afirmă el, este un proces de pregătire pentru înțelegerea operelor de artă, pentru justa lor apreciere și pentru trezirea și dezvoltarea capacității de creație estetică a copilului [210].

Generalizând conceptele filosofice, psihologice și pedagogice mai-sus examinate, constatăm, că toți autorii exprimă și ideea de integrare a domeniilor artistice, care să conducă, respectiv, la formarea unei personalități artistic-estetice întregi, ceea ce presupune și o nouă abordare didactică a predării-învățării-evaluării artelor în învățământul formal, și nu numai. Dar, aproximativ până la mijlocul sec. al XX-lea, didactica, considerată (după situație) disciplină științifică și artă a instruirii, a fost centrată predominant pe conținuturile disciplinelor școlare, fapt care a determinat-o să fie o *didactică a conținuturilor*, iar conform lui Vl. Pâslaru, și o didactică preponderent a științelor, căci, menționează el, chiar și atunci când s-a referit la arte, J.A. Comenius a avut în vedere învățarea meseriilor [164].

Educația artistică și estetică, prin urmare, inclusiv formarea elevilor claselor primare a elementelor culturii artistic-estetice, nu constă în tehnologizarea instruirii artistice, precum s-a procedat tradițional secole de-a rândul, ci în *dezvoltarea receptării-imaginației-gândirii-creației artistice a educabililor*, căci numai astfel copiii de azi pot deveni cu timpul *homo aestheticus*, adică oameni care trăiesc artistic-estetic, deci și-au creat cea de a doua existență, spirituală prin definiție – existența metafizică.

În raport cu obiectul cercetării noastre, integralizarea metodologiilor ELA-EM nu este o chestiune didactică propriu-zisă, ci una în esență educativă, căci are ca scop formarea-dezvoltarea unor capacități (în sens larg) specifice (artistic-estetice) ale personalității. Pentru a nu mări însă câmpul confuziilor și așa prea întins al terminologiei pedagogice, nu vom insista pe această diferență terminologică, ea nefiind obiectul preocupărilor noastre. Precizarea epistemologică însă este absolut necesară.

Concomitent cu sintagma *educație estetică* s-a constituit și sintagma *educație artistică*, cu sensul de pregătire a omului pentru artă, pentru *actul artistic*. Conform lui M. Breazu, *educația artistică este numai o parte a celei estetice, partea ei principală* [22].

În *concluzie* cu privire la evoluția conceptului interacțiunii genurilor artei, pe de o parte, și conceptul de integralizare a unor tipuri de educație artistică, pe de alta, este edificat de numeroși autori, din antichitate până în prezent.

Cele mai multe abordări reprezintă însă doar mențiuni generale sau particulare, nu și epistemice, dar care sunt prețioase elaborării unui cadru epistemologic pentru metodologia de integralizare a ELA – EM.

Astfel, prolegomenele pentru o didactică a artei sintetizează valorile științifice: principiul originii pedagogiei artei în principiile cunoașterii artistic-estetice, legea conexiunii universale, caracterul universal al interdisciplinarității, sincretismul și interacțiunea artelor – inclusiv al literaturii și muzicii, deducerea metodologiilor educației artistice din natura operei artistice și particularitățile receptării artistice a elevilor etc.

1.2. Repere epistemologice ale metodologiei educației artistic-estetice

Chiar și fără a întreprinde un studiu de caz, ci doar pe calea observării aleatorii, se poate afirma că metodologiile sunt domeniul cel mai mult studiat/cercetat de specialiști în plan teoretic și praxiologic și cel mai solicitat de cadrele didactice în planul instrumentarului didactic.

Dar, de îndată ce ne propunem stabilirea reperelor epistemice ale acestora, adică a motivației dinspre principiile cunoașterii a elaborării-selectării-combinării-aplicării metodologiilor, mândria, entuziasmul și mirarea pentru geniul metodologic al pedagogiei național-universale coboară până aproape de cota zero, în cele mai multe surse, chiar și în tezele de doctorat consacrate metodologiilor, întemeierea cognitiv-filosofică fiind modestă sau lipsind cu desăvârșire. Astfel, în spațiul educațional românesc am reușit să identificăm doar doi autori de metodologii ELA, care-și argumentează și *epistemic* conceptele metodologice, Vl. Pâslaru și C. Șchiopu. Ceilalți, în cel mai bun caz, operează trimiteri la teleologie și la „specificul operelor literare”, fără însă a le prezenta ca factori și surse a metodologizării acțiunii instructiv-educative, remarcând doar faptul dependenței metodologiilor de acestea. În cele mai multe cazuri, autorii nu argumentează nici într-un fel metodologiile aplicate, ci doar le prezintă.

Oarecare schimbare în caracterul și structura metodologiilor aplicate în domeniu a fost provocat de căderea cortinei de fier între vestul și estul Europei, în câmpul educațional românesc pătrunzând din occident un număr de surse pe tema metodologiilor instruirii-educației, dar care operează cu termenii *tehnologii*, în loc de *metodologii*, și *tehnici*, în loc de *metode*.

Fenomenul a fost apreciat în câteva rânduri de către Vl. Pâslaru [Cf.: 162-164], care demonstrează că termenului *tehnică* (gr. tekhné) îi corespunde în română termenul *procedeu*, iar termenului *tehnologie* cel de *metodologie*. Exegetul constată că, odată cu sursele de specialitate din occident, traduse în română, se observă tendința de dispariție din uzul științific și cel praxiologic a metodologiilor specifice educației literar-artistice (metode-procedee-forme-mijloace), acestea fiind substituite nemotivat și chiar păgubos cu o serie de *tehnici* (=procedee) active-interactive-creative, considerate universale, precum *Cubul*, *Ciorchinele*, *Portofoliul* ș.a.

Cunoașterea artistic-estetică însă, demonstrează exegetul, este cu mult diferită de cunoașterea științifică, deci și metodologiile aplicate, deși pot avea elemente și chiar principii comune, nu pot fi aceleași în cele două tipuri de cunoaștere, ci diferite [161, 164].

Metodologiile artistic-estetice. *Metoda*, în expresia înaripată a lui Goethe, este *cale spre adevăr*. A stabili deci corect natura metodologiilor specifice artei înseamnă a marca calea spre adevărul artistic. În context, ideea interdisciplinarității constituie și ea o metodologie, un demers mereu nou și mereu de perspectivă în valorificarea potențialului de receptare artistică a elevilor. Condiția este să fie luate în calcul particularitățile receptării artistice a elevilor și cele ale operei receptate.

Conform lui L. Vîgotsky „cheltuirea de energie în punctul central al sistemului nervos și în organul de referință se află în relație inversă” [214, p. 197], cu alte cuvinte, cu cât mai intens și mai pregnant are loc cheltuirea energiei SNC, cu atât este mai slabă expresia sa periferică, și invers. De unde concludem că un limbaj sărac, lipsit de expresii concise, argumentate, face ca *energia centrală* să fie irosită în proporții imense, astfel producându-se efectul oboselii rapide, al frânării centrilor auditivi, al plictiselii, și în cele din urmă - la scăderea interesului pentru artă. Acest raport include și relația limbaj muzical – limbaj literar, „eficacitatea căreia, consideră Vl. Babii, mai cu seamă în praxiologia educației EM, necesită a fi studiată fundamental” [8, p. 114].

Constatăările celor doi autori (și nu numai – am făcut trimitere doar la cei binecunoscuți în spațiul nostru educațional) solicită teoriei și practici pedagogice în elaborarea și implementarea continuă de metodologii specifice artei de sensibilizare a receptorilor periferici (văz, auz) prin „trăirea conștientă” (nu rațional), deci prin identificarea-receptarea-decodarea și transfigurarea în mesaje a limbajelor artistice – elaborarea de metodologii specifice artei, în context, trebuind a fi înțeleasă ca o activitate de creație pedagogică de *adecvare continuă a structurii activității de receptare a elevilor la structura operei receptate* – principiul lui N.A. Cușaeu [Apud: Vl. Pâslaru, 162]. Căci, deși la nivel *macro* structurile artistice (*romanul, poemul, dansul, marșul* etc.) își mențin identitatea pe parcursul timpului, la nivel *micro*, în fiecare caz particular, romanul și poemul, dansul și marșul au o structură mai mult sau mai puțin diferită de cele anterioare, fapt care explică și existența unei mari mulțimi de romane și poeme, dansuri și marșuri, precum și necesitatea „inventării” continue a noi și noi metodologii specifice de adecvare a receptării elevilor la structura operelor receptate.

Pe de altă parte, caracterul permanent inovativ al metodologiilor specifice artei sunt motivate de particularitățile receptorilor – care, precum se știe, nu există altfel decât într-o continuă dinamică performantă [Ș. Lupașcu, 128], provocată, la rândul ei, de orizontul de așteptare [U. Eco, 81-83], iar acesta – de experiențele de viață și cele estetice [H. R. Jauss, 122], de asemenea în continuă schimbare înnoitoare.

Specific cunoașterii artistic-estetice, deci și metodologiilor ELA-EM, este și faptul că, în receptarea artistică, după L. Vîgotsky, reacția elevului nu se reduce la „repetarea unei reacții reale, ci înfruntarea și victoria asupra ei” [214, p. 283].

Astfel, explicitează V. Babii, în cazul când elevul trăiește realmente „dorul de casă, de părinți”, opera muzicală sau literară cu aceeași tematică „nu are scopul de a comunica existența dorului, ci de a face ca elevul să se înalțe supra sentimentului și să-l birue” [8]. „Arta, afirmă L. Vîgotsky, este nu complementarul vieții, ci urmarea din aceea ce în om depășește viața” [214, p. 283], deci operele de artă nu sunt simple repetări ale realității, ci „o continuare a luptei dintre stimulii interni/externi și victoria unui *răspuns echilibrat*”, adaugă V. Babii [8, p. 114].

De menționat, de asemenea, că însuși faptul grupării disciplinelor școlare în curriculumul național pe arii curriculare – *Limbă și comunicare, Arte* etc., reprezintă

un act de interdisciplinaritate, care sugerează și posibilitatea dezvoltării-producerii interacțiunilor pedagogice la nivelul metodelor ELA-EM.

Educația artistică și culturală în învățământul european atestă două modele principale pentru gruparea a două sau mai multe arte în curriculum: un model stipulează o arie distinctă în cadrul curricular al disciplinelor cu denumirea „artele”, fiind separate de disciplinele umaniste; al doilea model presupune conceptualizarea fiecărei arte (vizuale, muzică etc.) ca discipline separate de rând cu alte subiecte: *Chimia, Istoria, Fizica* etc.). Primul model prevede legătura disciplinelor artistice drept formă *integrată*, al doilea model este un concept al disciplinelor promovate separat. Între conceptualizarea acestor modele nu există un algoritm normativ de nezdrușcit, curriculumul de bază având caracter flexibil la nivel regional și local, iar formele de artă (în funcție de tradițiile locale ale școlii, nivelul de asigurare cu resurse umane etc.) putând fi incluse în cadrul altor arii disciplinare, non-artistice. Spre ex., în curriculumul din Liechtenstein găsim o astfel de grupare a disciplinelor școlare: *Creație, Muzică și Sport*, care sunt integrate în *educația fizică*. În Letonia *Artele* includ *artele vizuale, muzica și literatura* [Cf.: 237].

O mare parte din școlile țărilor vest-europene, care au o abordare integrată cu privire la conceptualizarea ariilor formei artistice, utilizează termenii *educația artelor* sau *educația artistică, Arte și cultură* (Republica Cehia); *Orientare artistică* (Olanda); *Discipline practice/ muzicale* (Spania); *Educația estetică* (Grecia); *Muzică, artă și imagine* (Italia).

1.3. Finalitățile educației artistic-estetice

Obiectivele EAE, trebuie să răspundă finalităților principale ale EAE, specificului operelor de artă și particularităților de receptare artistică ale educabililor. Obiectivele EAE angajează întreaga activitate artistic-estetică complexă a elevului. Atingerea lor trebuie să-l ridice pe fiecare elev la nivelul înțelegerii frumosului, în toate formele sale, la capacitatea de a gusta, aprecia și a crea frumosul, la nevoia de a-l introduce în toate manifestările sale de muncă și de viață socială.

Literatura de specialitate propune *două grupe de obiective* pentru educația estetică:

- a) obiective privind formarea capacității *de a percepe, a însuși și a folosi adecvat* (principiilor artei și EAE) *valorile estetice*;
- b) obiective privind dezvoltarea capacității *de a crea valori estetice* [60, p. 73].

În prima grupă se înscriu obiectivele referitoare la valorificarea din perspectivă teoretică și practică a valorilor estetice. Acestea sunt prezentate curricular într-o ierarhie conformă cu planurile comportamentale adiacente.

Emoția estetică este o trăire afectivă simplă, provocată de o anumită imagine artistică. Ea nu este suficientă pentru a *gusta, a înțelege și a evalua* frumosul artistic și estetic. Dar ea reprezintă „cărămida” din care se construiesc celelalte capacități și trăsături de personalitate estetică. Deci, cu cât elevul posedă o pregătire mai temeinică și mai amplă în domeniul genului de artă respectiv, cu atât și capacitatea

sa de a avea emoții estetice este mai mare, iar în consecință, și capacitatea de înțelegere și apreciere a operelor și fenomenelor artistice [I. Nicola, 148, p. 230].

Sentimentele estetice, conform aceluiași autor, sunt trăiri afective complexe, superioare emoțiilor; rezultat al intelectualizării emoțiilor primare, deosebindu-se de acestea nu numai prin intensitatea și durata manifestării, ci și prin profunzimea și mai ales prin finalitatea lor.

N. Pârvu, citat de I. Nicola, distinge o configurație de emoții simple, primare, înnăscute și cu rezonanță biologică, și emoții complexe, de natură socială, specific umane, toate fiind provocate și întreținute ca urmare a receptării valorilor estetice [Apud: 149].

Gustul estetic este capacitatea de a reacționa spontan, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție față de obiectul estetic. Este o reacție individuală ce se manifestă în momentul contactului cu valorile estetice și se manifestă sub forma unei dispoziții sau trăiri subiective. Datorită acestui fapt, se află în strânsă legătură cu structura personalității, depinzând în mod nemijlocit de experiența acumulată, de situația și momentul în care se produce și de valoarea estetică care o provoacă. Reacția de gust aparține sensibilității și imaginației, fapt pentru care nu poate fi totdeauna argumentată din punct de vedere teoretic, deși, implicit, se bazează pe anumite criterii, uneori imposibil a fi explicate logic. De aceea gusturile se caracterizează prin marea lor varietate, diferite de la un individ la altul, condițiile sociale punându-și însă amprenta asupra apariției și formării lor [ibid., p. 248-249].

Judecata estetică presupune capacitatea de a aprecia valorile estetice pe baza unor criterii de evaluare prin intervenția gândirii, spre deosebire de gustul estetic, în care predominante sunt imaginația și sensibilitatea.

Spre deosebire de gust, judecata estetică se exprimă pe plan logic sub forma unei propoziții ce condensează impresii argumentate și întemeiate pe criterii de apreciere a frumosului. Judecata răspunde la întrebarea *de ce îmi place sau mă impresionează o anumită valoare estetică*. Judecata estetică este, din punct de vedere educativ, un rezultat firesc al întrepătrunderii dintre cultura estetică a individului și experiența lui estetică [ibid., p. 249].

Idealul estetic cuprinde un sistem de principii și norme teoretice care orientează atitudinile estetice ale oamenilor, precum și creațiile artistice din diferite domenii.

Idealul estetic, ca și cel educațional, diferă de la o etapă istorică la alta, de la o societate la alta, îmbrăcând adesea și nuanțări individuale (în funcție de trăsăturile temperamentale și caracteriale, de cultura generală și cea artistică etc.). Idealul estetic având deci istoricește diferite fundamentări, se repercutează cu aceste atribute și asupra educației estetice.

Între idealul estetic, gustul estetic și judecata estetică se produc relații complexe de interdependență. Idealul orientează gustul și judecata estetică, iar acestea îl alimentează, fiind rezultatul conștientizării și generalizării lor la nivel social. Idealul estetic este puțin accesibil preșcolărilor și școlărilor mici, dar este mereu prezent în mintea educatorilor, ajutându-i să stabilească corect sarcinile, conținutul și metoda educării pentru frumos și prin frumos [144].

Convingerile estetice sunt reprezentări și idei despre frumos care au devenit mobiluri interne ce determină atitudinea și comportarea estetică a omului, grija de a înfrumuseța mediul ambiant, modul său de viață, precum și străduința creatorilor de a oferi semenilor capodopere nemuritoare [I. Nicola 148, p. 250].

Pe treptele incipiente ale învățământului, convingerile estetice constituie mai curând perspectiva educativă de viitor, decât o realitate. Formarea lor și la această vârstă trebuie să constituie însă o preocupare constantă a activității instructiv-educative.

Finalitatea principală a educației estetice este *capacitatea fiecărui tânăr de a adopta o conduită estetică în toate împrejurările, să facă din frumos un element necesar al cotidianului.*

Ce-a doua grupă de obiective vizează *dezvoltarea creativității artistic-estetice*. Creativitatea este un obiectiv fundamental al întregului învățământ, al întregului proces educațional din școală și din afara acesteia, fiind nu numai posibilă, dar și necesară în toate domeniile: știință, tehnică, producție etc. Dar creativitatea este, cu deosebire, condiția de bază a artei, a atitudinii estetice și, în consecință, o finalitate majoră a educației estetice.

Atitudinea estetică se înscrie la un nivel mai înalt în categoria obiectivelor, deoarece ea nu poate fi realizată adecvat decât atunci când au fost formate celelalte componente ale EAE. Atitudinea estetică poate fi constatată la două niveluri: nivelul la care omul conservă, apără și valorifică esteticul în propria viață, și nivelul cel mai înalt, cel al creației.

În concluzie. Natura metodelor artei rezidă în natura operei de artă și în particularitățile receptării artistice a elevilor.

Deoarece opera de artă reprezintă un sistem estetic de cunoaștere în imagini, în care existența fizică nu este obiect de cunoaștere, ci pretext pentru a transcende în metafizic, în lumea suprasensibilului, iar receptarea artistică este un proces personalizat de apropiere a mesajului operei de către elevul receptor, metodele EAE sunt activități standardizate de decodare a elementelor limbajului artistic.

În acest proces, sistemul de cunoaștere al receptorului interacționează cu cel al operei, însăși cunoașterea artistic-estetică, deci și EAE, fiind prin definiție o acțiune interacțională.

Prin urmare, a stabili condițiile pedagogice de interacțiune a metodelor ELA-metodelor EM înseamnă a aborda operele literare-operele muzicale în procesul pedagogic ca obiecte ale cunoașterii artistice, iar elevul receptor – ca pe un subiect re-creator al acestora și al propriei culturi artistic-estetice.

1.4. Cultura artistic-estetică ca finalitate principală a cunoașterii artistic-estetice

Cultura artistic-estetică – cu specificările de rigoare ale nivelurilor posibil de atins la fiecare vârstă, este și scopul general/finalitatea generală a educației artistic-estetice [144].

În linii mari, educația estetică nu înseamnă altceva decât dezvoltarea capacității copilului/elevului de a recepta, evalua, trăi și crea valorile frumosului.

Educația artistic-estetică este congenital legată de conceptul de *cultură*.

Cultura artistic-estetică este finalitatea principală generală a cunoașterii artistic-estetice – a cunoașterii prin imagini artistice.

Istoria problemei a arătat, că CAE se manifestă în două aspecte:

- a) *al valorilor deja produse de omenire*, dar care pot fi/trebuie obținute-produse-create/re-create prin educație;
- b) *al dezideratului educației*: ca sistem de valori artistic-estetice specifice receptorului de artă, formate-dezvoltate prin EAE.

Astfel, pe de o parte, operele de artă există ca valori imanente create de autorii lor, iar pe de alta, ca *valori in actu* – valorile adăugate operelor în procesul receptării lor de către al doilea subiect, subiectul re-creator al artei – receptorul ei.

Teoretic, CAE este subdivizibilă în:

- *cultura receptării artistice*: percepție, imaginație, gândire, creație;
- *cultura comunicării artistice*, de ex.: a comunicării literare și a comunicării muzicale;
- *cultura hermeneuticii artistice*: a interpretării operelor și fenomenelor artistice (literare, muzicale);
- *cultura evaluării estetice a operelor și fenomenelor artistice* (literare, muzicale).

Fiecare din componentele evidențiate ale CAE prevede finalități proprii, dar legate între ele, care, în cea mai mare parte, reprezintă valori ale personalității educate artistic-estetic – ale cititorului și auditorului: calități specifice care să *adeverească* (termenul lui M. Heidegger) implicit prezența la elevi a culturii artistic-estetice, manifestată gradual-axiologic și gradual-temporal [C. Radu, 171] (pe etape, clase, trepte de învățământ).

Conform DEX, *cultura* reprezintă „totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori”. Termenul *cultură* provine din latinescul *cultivare* și are o istorie milenară. Această entitate, după O. Drimba, „înglobează în sfera ei atitudinile, actele și operele limitate – ca geneză, intenție, motivare și finalitate – la domeniul spiritului și al intelectului“ [75, p. 65].

T. Vianu [213] și L. Blaga [18] menționează că termenul *cultură* definește identitatea națională a românilor, cultura fiind mediu și factor de prosperare individuală și națională, de avansare în universalitate.

Prin cultură, afirmă V. Pârvan, se poate afla „rostul omenirii și al mersului ei”, cultura oferă suficiente probe pentru înțelegerea faptelor umane „după adevărata lor valoare”, de aceea un popor își poate cuceri locul și defini rolul în istoria universală numai prin cultură și forța sa de creație [155].

Sinteza conceptelor de *cultură artistic-estetică*, realizată de Vl. Pâslaru, o definește ca:

- parte componentă a culturii generale a omului;
 - un tip de cultură obținut preponderent prin educație și activitate artistic-estetică;
 - parte a culturii generale, inseparabilă epistemic și pedagogic de aceasta, întemeiată pe aceleași elemente ale cunoașterii:
- a) percepție (artistică), imaginație (artistică), gândire (artistică), creație (artistică), care se manifestă în:
- lectură-audiere-contemplare (a operelor de literatură și artă);
 - construire-comparare-asociere (de elemente ale operelor literare și de artă: imagini, teme; motive, limbaje etc.);
 - analiză-sinteză (a elementelor și fenomenelor operelor literare și de artă);
 - generalizare-deducție (în rezultatul receptării operelor literare și de artă);
 - stabilire de raporturi cauză-efect (în operele literare și de artă);
 - stabilire de scop-mijloace (în operele literare și de artă);
 - motivație-activitate (în operele literare și de artă);
 - selectare-combinare-recombinare elemente (din opere literare și de artă) etc., care ne dau
- b) finalitățile EAE:
- cunoștințe-capacități-atitudini (competența artistic-estetică);
 - trăsături caracteriale specifice omului de artă (emoții-trăiri-sentimente estetice, gusturi judecăți de valoare-viziuni-idealuri estetice);
 - comportamente artistic-estetice, inclusiv de cunoaștere artistic-estetică: întreaga gamă de activități artistic-estetice;
 - aptitudini artistice dezvoltate, talente;
 - reprezentări și viziuni artistic-estetice, dar și generale și științifice, morale, religioase;
 - ca tip de cunoaștere, se deosebește de cunoașterea științifică și empirică, care se delimitează de obiectul cunoașterii, prin re-crearea obiectului de cunoaștere – a operei de artă/literare;
 - elementele sale constituente se manifestă în toate genurile de artă și în literatură;
 - operează cu un limbaj specific: artistic-estetic, decompozabil în limbaje specifice fiecărui gen de artă și literaturii;
 - poate avansa, prin educație, la nivelul superior de conștiință artistic-estetică;
 - are conotațiile definatorii ale grupului-comunității sociale-naționale din care face parte artistul/scriitorul-educabilul;
 - având caracter național, are și valoare național-universală, deci posedă un potențial umanistic unificator implicit și deosebit de puternic;
 - având valoare național-universală, este definitorie ființei umane, omniprezentă și nesfârșită în timp și spațiu [162].

2. CADRUL METODOLOGIC AL INTERACȚIUNII EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE ȘI EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN FORMĂREA CULTURII ARTISTIC-ESTETICE

2.1. Cunoașterea artistic-estetică - premisă a interacțiunii metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale

Specificul cunoașterii artistic-estetice este semnificativ nu doar datorită actului propriu-zis de cunoaștere a lumii prin informații, sunete, culori, forme etc., ci, în primul rând, prin faptul că omul a priori constituie un „organ rezonator”, apt a recepta vibrațiile cosmice și sonoritățile produse de vocea umană și de diversele instrumente, surse informaționale audio-video etc.

Conform lui I. Gagim, „omul este ființa cosmo-bio-psiho-socio-culturală în care sunt focusate ritmuri de diferit gen, periodicitate, durată etc.” [93, p. 49], de unde deduce, că, pentru a asigura un nivel înalt al cunoașterii artistic-estetice, este nevoie a lua în calcul faptul că „ritmicitatea sunetului intră în comunicare cu ritmicitatea organismului și a proceselor psihice” [Ibid. 49]. De aici reies caracteristicile de bază ale imaginii muzicale, care se reduc la „*devenire, constituire, dezvoltare, dramaturgie, dinamism*” [96, p. 112].

Examinat din perspectivă pedagogică, specificul cunoașterii artistic-estetice este bază a interacțiunii metodologiilor ELA-EM.

Cunoașterea este principala activitate a omului, deoarece constituie cheia existenței sociale prin faptul de *a fi* și *a ști*. I. Gagim apreciază specificul cunoașterii muzicale filosofic și muzicologic, argumentând: „filosofic, în planul trăirii muzicii, ca o filosofie specifică – *sonoră, ca hermeneutică auditivă* (și temporală), ca semantică sonoră, ca un specific de cunoaștere – *cunoaștere de tip muzical*” [Ibid., p. 113].

Majoritatea autorilor consacrați – D. Kabalevsky [124], E. B. Abdulin [219], I. Gagim [94-98], Vl. Pâslaru [158, 161-164], V. Vasile [207], R. Steiner [186] pledează în favoarea domeniului de *cunoaștere artistică*. Astfel, R. Steiner, cu trimitere la Kant, afirmă că *cunoașterea artistică* tinde inevitabil spre suprasensibilitate, realizându-se în două tipuri de judecăți (în funcție de relația dintre subiect și predicat): judecățile analitice și judecățile sintetice.

Judecățile sintetice se produc ca rezultat al receptării/interpretării operelor artistice, care invocă un efect sincretic asupra receptorului/interpretului.

Autorul operei de artă (literatură, muzică), de rând cu competențele profesionale de a produce valori artistic-estetice prin măiestria de a opera cu mijloacele limbajului artistic, mai are nevoie de a se antrena în procesul de creație a experiențelor interioare, precum *percepțiile, simțirile, viziunile proprii, sensibilizarea fenomenelor reale și imaginare*, care exprimă experiența subiectului-creator de *a fi*.

Autorul însă nu-și epuizează funcțiile aici; dimpotrivă, priza de influențare artistică crește concomitent cu transpunerea lui în rolul de *creator-receptor* (cititor, auditor). Cel de al doilea rol al autorului vine să pună în valoare experiența lui individuală de *a fi*.

La rândul său, subiectul receptor (elevul cititor, elevul auditor) își asumă rolul de *re-creator* și apreciator/*evaluator* al mesajului operei de artă, în procesul receptării, în baza experiențelor individuale de viață și estetice (H. R. Jauss), *re-creând imaginile artistice*, codificate în operă de către autor, și *exprimând viziunile* sale față de subiectul literar/muzical (*a ști*), ceea ce înseamnă că el, conform lui Vl. Pâslaru, „cultivă o anumită atitudine estetic-receptivă și interpretativă” [144, p. 61]. Astfel, atitudinea și interpretarea verbală a operei literare/muzicale, datorită caracterului universal al imaginii artistice, impune cititorului/auditorului inițierea în autoformare – în *cunoașterea de sine*.

H. Ey apreciază paradigma *cunoașterii de sine* drept *cunoașterea sau percepția de sine, imaginea de sine, evaluarea și aprecierea de sine* [88].

Formele de cunoaștere, ca factori de autoafirmare a personalității, împreună cu premisele genetice, sunt susținute semnificativ de mediile social și educațional și fertilizate de propriile experiențe de viață și estetice.

Un rol important în acest sens, conform lui R. Steiner, îl joacă subiectul creator al operei de artă, care are puterea de a influența artistic transcendera de către receptor a logicii cunoașterii științifice, care-i este dată prin noțiuni, termeni, formule logice etc., către logica cunoașterii artistice, care se impune involuntar prin caracterul *sensibil/suprasensibil* al operei, ghidându-i formarea-autoafirmarea dinspre conștient spre inconștient [186], deci al avansării subiectului receptor din exterior spre interior, spre universul său intim, ceea ce reprezintă o formare adevărată, adică relativ finalizată, educația (desăvârșirea) continuând pe tot parcursul vieții.

V. Babii menționează, că, *venind în contact cu lumea imaginilor artistice, conștiința caută să acorde acestora statutul existenței reale. Arta, deși este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copiere a ultimei. Puterea transferului din real în spiritual, din starea de „a exista” în starea de „a fi în schimbare”, constituie principalul postulat al mișcării „înspre”* [8, p. 71].

Primul factor al cunoașterii artistic-estetice este *emoția estetică* sau trăirea emoțională a faptelor artistice. Spre deosebire de trăirea instinctuală, reprezentând doar o reacție fiziologică, lipsită de sens, la un stimul exterior, *emoția estetică este o trăire conștientă*, susținută de înțeles, de *gândirea artistică* și de conștientizarea activității de receptare și a stării afectiv-estetice: elevul receptor de artă știe că receptează o operă de artă și că starea emoțional-afectivă pe care o trăiește este un fenomen firesc al receptării artistice, care este o activitate imaginativă, nu una materială, empiric-praxiologică.

Al doilea factor al cunoașterii artistic-estetice sunt *cunoștințele* propriu-zise, care, conform lui Vl. Pâslaru, nu se identifică cu informația, ele fiind *informație însușită*, deci valori personalizate [158] (evid. n. -T.G.). Cu atât mai mult nu sunt indiferente de persoana receptorului *cunoștințele artistice*, menționează autorul, care îi sunt comunicate prin imagini poetice, care, au caracter sensibil-suprasensibil, deci concepută a se adresa în mod personal fiecărui receptor – orizontului său de așteptare [U. Eco, 81-83], determinat esențial de experiențele sale de viață și estetice [H.-R. Jauss, 122].

Transferul cunoștințelor însușite de către elev în cadrul tuturor disciplinelor școlare treptat se transformă în acțiuni de cunoaștere specifică: *cunoaștere de tip literar* [VI. Pâslaru, 162] și *cunoaștere de tip muzical* [I. Gagim, 94].

Un obiect important, dacă nu chiar cel mai important al cunoașterii artistic-estetice, este *limbajul artistic*. Pornind de la principiul general al cogniției, conform căruia obiectele de cunoaștere îi sunt date subiectului prin forma acestora [I. Kant, 125; M. Flonta, 89], respectiv, operele de artă se deschid cunoașterii artistic-estetice receptorului de artă prin forma lor artistică, deci, prin descifrarea elementelor limbajului artistic, este necesar a identifica componentele limbajului poetic (literar-artistic) și ale limbajului muzical din perspectiva *interacțiunii* componentelor omogene/similare ale actului artistic de receptare-interpretare-evaluare în literatură și muzică.

Conceptele examinate au servit autorilor primului model de curriculum disciplinar de LLR [160], apoi și autorilor curriculumului disciplinar de educație muzicală [64], la stabilirea *deprinderilor integratoare* (competențelor specifice), necesar a fi formate în cadrul celor două discipline școlare:

Tabelul 2.1. Deprinderile integratoare în cadrul ELA și EM

<i>Limba și literatura română/ Educația literar-artistică</i>	<i>Educația muzicală</i>
- <i>înțelegerea după auz</i> a fluxului verbal-sonor;	- <i>audierea</i> operelor muzicale și <i>înțelegerea după auz</i> a fluxului sonor-muzical;
- <i>vorbirea uzuală și literară; recitarea;</i>	- <i>cântul liber, aleatoriu (horirea. - Gr. Leșe);</i>
- <i>lectura</i> textelor uzuale, reflexive și literare;	- <i>interpretarea</i> vocală sau instrumentală a muzicii;
- <i>scrierea uzuală, reflexivă și literară.</i>	- <i>creația muzicală</i> elementară.

Similitudinile între deprinderile integratoare preconizate a fi formate în cadrul celor două discipline școlare ne-au sugerat o schemă concretă de **interacționare pedagogică a elementelor de limbaj artistic al celor două genuri de artă:**

Tabelul 2.2. Interacțiunea pedagogică a elementelor limbajului artistic

<i>Limbaaj poetic (literar-artistic)</i>	<i>Limbaaj muzical</i>
• Intonația verbală: declamația verbală;	• Intonația muzicală: declamația muzicală;
• Pulsația metrică a stihului poetic: iambică, horeică, amfibrahică;	• Pulsația ritmică a muzicii: melodicii și ritmului;
• Compoziția operei literare;	• Dramaturgia muzicală axată pe jocurile și datinile populare ale copiilor;
• Unitatea fond (temă, mesaj) - formă (gen și specie, structură, figuri de stil);	• Euritmia componentelor operei muzicale: conținut (temă, mesaj), formă (gen și specie, stil);
• Prototipul literar-imagistic	• Prototipul muzical-imagistic

Se stabilește astfel că între limbajul literar-artistic și limbajul muzicii există multiple componente comune sau/și similarități: *temă, subiect, idee artistică, personaj, frază, rimă, accent, intensitate, conținut artistic, imagine, motiv* etc. Pornind de la *legăturile genetice și analogiile tematice* [Cf.: Vl. Pâslaru, 165] ale acestor elemente de limbaj, se avansează către substraturile invizibile ale limbajului vizibil, căci anume datorită lor elevul începe „să vorbească în sine”, interiorizat, „cu sufletul”, provocând sensibilitate sporită întregului sistem vocal interior, fapt care, afirmă Vl. Babii, creează *eficiență câmpului imagistic*, acesta crescând în funcție de capacitatea elevului de a fantazia prin intermediul *cuventelor tacite* [7, p. 147].

M. Morari cu privire la *cunoașterea muzicii* confirmă definițiile date de predecesori cunoașterii artistice/muzicale (Aristotel, Kant, I. Gagim, Vl. Babii), afirmând că aceasta „este un proces complex de conștiință, care provoacă emoții, impresii, sentimente și idei în cadrul practicilor de audiție/interpretare/creație” și că pătrunderea esenței muzicii este înlesnită de convergența trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetării”. Punctul de plecare al cunoașterii artistice, afirmă autoarea, este trăirea emoțională a muzicii, de la care se accede spre mental, punându-l în vibrație [143, p. 31].

Cunoașterea literar-artistică, în școală, după Vl. Pâslaru, se identifică cu educația literar-artistică. Aceasta este definită drept „*formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor in actu ale literaturii*” [162, p. 23].

Interacțiunea, atenționează exegeții acesteia, este un fenomen de interrelație între entități sau caracteristici esențiale ale acestora [Cf. Vl. Pâslaru, 165], deci în cadrul educațional formal-informal urmează a fi luate în calcul acele componente ale limbajului artistic care, referențial, țin de esențialitățile *temporale, dinamice, funcționale și imagistice* ale literaturii și muzicii.

Fenomenul *dinamismului* și caracterul dinamic al imaginii artistice a fost explicat de filosoful francez de origine română Ș. Lupașcu [128]. În același context vin și explicațiile lui Vl. Babii cu privire la valoarea de durată în muzică, care este „imaginată ca mișcare a unui continuum”, ca „interiorizare nu a obiectelor statice, ci a fenomenelor cu sens de mișcare (merge, sare, zburdă, îngână, iubește etc.)” [8, p. 112-113]. Valorificarea *imagistică a verbului* – prototipul mișcării, și nu a *substantivului* – prototipul repausului, stării statice, stimulează formarea la elevi a *gândirii literare și a gândirii muzicale*. Astfel, intonația muzicală (mișcarea de la un sunet la altul; legătura adjectivelor *însorit, iubit, mângâiat, copleșit* etc.) se va uni agil cu alte verbe, adjective, substantive, cu alte motive, intonații, care vor crea imaginea dinamică: *iubește, glumește, îngână, cântă, joacă* etc., care au semnificația „a tinde”, „a mișca spre ceva”, deci „instrumentează imaginația elevului, provocând tensiune emoțională, care este amplificată prin intermediul stimulilor muzicali adecvați”.

Specificul cunoașterii artistice se manifestă *practic-senzorial*, acțiune care precede receptarea raționalizată a muzicii, căci muzica solicită nu numai intelectul elevului, ci și, mai ales, afectivitatea.

Elementul principal al limbajului poetic este *cuvântul*. În ELA, cuvântul este deopotrivă materialul universal al imaginii poetice și instrumentul pedagogic universal de proiectare, desfășurare și evaluare a acțiunii educative: imaginea artistică verbală provoacă stări afective, intensificând sensibilitatea receptorului, îndeamnă la raționamente cu variată tematică, la creație.

Același lucru îl identificăm în activitatea de receptare muzicală, unde intonația și dinamica ritmică pe orizontală, iar armonia pe verticală, conduc spre re-crearea plenară a imaginilor artistice: prin metodele verbale (*povestirea, explicația, comentariul*), profesorul, operând o terminologie specifică EAE (*structură, formă* etc.), complementată cu termeni din psihologie, stabilește și realizează orice obiectiv/sarcină instructiv-educativă, ca, de ex., sesizarea valorii emoționale a imaginilor, obținută prin sintagmele *culorile sărbătorii, zbuciumul sufletului, zâmbetul florilor* etc.

Cercetarea noastră promovează conceptul de integrare a artelor în cadrul educației școlare, începând de la conținuturi, competențele posibile de format și terminând cu metodologiile de predare-învățare-formare, deoarece acest concept valorifică esența artelor și a receptorului de artă, căci, conform DEX, „*integrarea este reunirea mai multor părți într-un singur tot*”, iar „*interacțiunea este o formă de legătură a obiectelor, a fenomenelor etc., manifestată printr-o influențare, condiționare sau acțiune cauzată reciprocă*”. Comparând cele două fenomene de legătură, care la prima vedere semnifică unul și același sens, constatăm că ele totuși diferă mult. În următorul subcapitol vom oferi răspuns la acestea și alte întrebări imperative, legate de fenomenul integrării eficiente a disciplinelor domeniului artistic.

2.2. Conceptele-cheie ale interacțiunii metodologiilor ELA – metodologiilor EM

Pedagogia artei își deduce principiile, teleologia, conținuturile și metodologiile din specificul cunoașterii artistice și din propriile paradigme [L. Bârlogeanu, 12; Ș. Bârsănescu, G. Văideanu, 13; C. Bârzea, 15; M. Breazu, 22; T. Chiriac, C. Rusnac, I. Gagim, 34; I. Gagim, 94, 98; T. Gânju, Vl. Pâslaru, 108, 109; Vl. Pâslaru, 161-164; C. Șchiopu, 182].

Conceptul de didactică a artelor, ca parte componentă principală a pedagogiei artei [L. Bârlogeanu, 12], preocupă de mai mult timp mințile specialiștilor în domeniul educației artistic-estetice. În occident, a doua jum. a sec. al XX-lea s-a remarcat prin mai multe studii în domeniul esteticii, educației estetice, didacticii lecturii și muzicii [R. Barthes, 14; J. Bialostocki, 16; M. Corti, 47, 48; M. Dessoir, E. Utitz, E. Pahofsky, 236; M. Dufrenne, 76, 77; U. Eco, 81-83; P. Fontanier, 90; M. C. Gertsen, 235; K. Gilbert, H. Kuhn, 112; J. Guyau, 116; M. Heidegger, 117; H.-R. Jauss, 122; J. Mukarovský, 146; M. H. Rakotomena, 233; P. Servien, 177; R. Steiner, 186; D. Townsend, 199 ș.a.], acestea fiind preluate/complementate de autori din URSS/Rusia [Iu. Aliev, 1; V. Bîcikov, 17; D. Kabalevsky, 124; L. Viġotsky,

224; E. B. Abdulin, 219; O. Apraxina, 221; A.I. Astahov, 222; V. P. Beleanin, 223; I. O. Gruzdova, 225; B. Lihaciov, 228; L.P. Peciko, 228; E. B. Sporîșeva, 229; S. Fadeeva, 230; R. Șerbakov, 232].

Cele mai importante rezultate obținute în această perioadă sunt:

- conceptul despre complementarea didacticii generale cu principii ale didacticii artelor (deși aceasta încă nu era nici definită, nici acreditată ca ramură a științei pedagogice),
- conceptul de lectură literară drept activitate didactică principală, și
- conceptul de predare a muzicii ca „artă vie”.

Dezvoltări valoroase conceptelor indicate în această perioadă au realizat autorii din România G. Bălan, 10; L. Bârlogeanu, 12; C. Bârzea, 15; M. Breazu, 22; G. Breazul, 23, 24; A. Cîrlan, 39; L. Comes, 40; E. Comișel, 41; P. Cornea, 43; G. Corniță, 45; O. Costea, 49; J. Gherghescu, L. Gherghescu, E.-M. Pașca, 110; C. Parfene, 153, 154; E.-M. Pașca, 157; D. Truță, 200; G. Văidanu, 209, 210 ș.a.

În Rep. Moldova contribuții semnificative la constituirea conceptului de didactică a artei au realizat Vl. Pâslaru [159, 162, 164], conceptul său [164] fiind validat pe plan mondial; I. Gagim [94-98, 187], M. Morari [139-141, 143, 144] și C. Șchiopu [178-182].

Idei valoroase în sprijinul conceptului de didactică a artei au formulat V. Babii [7, 8]; V. Ciobanu [38]; T. Bularga [27]; M. Cosumov [50]; V. Crișciuc [54]; V. Goraș-Postică [113]; M. Marin [132]; M. Țaulean, 202; M. Tetelea [195, 196]; M. Morari [139]; M. Vacarciuc [205, 206] ș.a.

Definitori didacticii artelor sunt:

- originea principiilor didacticii artelor în principiile cunoașterii artistice-estetice;
- complementarea/interacțiunea cu principiile didacticii generale;
- absența unei delimitări nete între instruirea artistică și educația artistică, respectiv, între principiile învățării artelor și principiile educației artistice;
- teleologie, conținuturi și metodologii specifice, bazate pe re-crearea obiectului cunoașterii (opera de artă) și pe autoformarea receptorului de artă;
- preponderența implicită a metodelor active-participative-creative în metodologia EAE;
- caracterul dinamic implicit al metodologiei EAE la nivelul ambilor subiecți ai educației, profesorului și elevului: metodologia EAE include și activitatea subiectului educat, nu doar pe cea a cadrului didactic [Cf.: 164].

Interacțiunea, conform DEX, este o *formă de legătură a obiectelor, a fenomenelor etc., manifestată printr-o influențare, condiționare sau acțiune cauzată, reciprocă*.

Nu orice raport între lucruri și fenomene este și o interacțiune, atenționează Vl. Pâslaru, ci doar raporturile care atrag esențele acestora, identitatea lor [Cf.: 165].

Interacțiunea este forma cea mai generală de legătură a obiectelor și fenomenelor, ea reprezentând *Legea conexiunii universale*.

Valorificarea interacțiunilor în educație este unica cale de formare a reprezentărilor și viziunilor despre unitatea în diversitate a lumii și a tabloului artistic al acesteia.

Interacțiunea artelor este esențială cunoașterii, educației și culturii artistice.

Fiind omul esențialmente o ființă artistic-estetică - *arta este esențială ființei* [Ș. Lupașcu, 128], pierderea acestei calități ar însemna și pierderea identității sale umane, fapt imposibil, deși ipoteze cu privire la deznodământul fatal al unor realizări umane sau/și consecințe ale acestora (armele nucleară, chimică și biologică, catastrofa ecologică etc.) s-au făcut nu puține. Vom persevera deci în acțiunea de desăvârșire a ființei umane, astfel îndepărtându-ne de perspectivele sumbre ale umanității, *cea mai semnificativă și mai eficientă formă de desăvârșire a acesteia fiind educația artistic-estetică*.

Problema *interacțiunii artelor* rămâne a fi una din problemele de bază ale esteticii. Ea a fost abordată în lucrări importante ale lui Pitagora, Voltaire, Goethe, care subliniau că în natură toate lucrurile există într-o anumită ordine și corelare armonioasă. O mare descoperire a lui Pitagora este legătura muzicii cu matematica, iar pitagorienii menționau că tot ce există în domeniul esteticului constituie o armonie, o interacțiune permanentă. Aristotel, ca și predecesorii săi, plasa în centrul tratatelor sale filosofice ideea corelării și interacțiunii frumosului [6].

Astfel *Legea conexiunii universale* și *Principiul universal al interdisciplinarității* au devenit adevăruri comune, atestate de importante dicționare și enciclopedii.

Interacțiunea artelor este, concomitent, fenomen, legitate, principiu general artistic și metodă de educație artistic-estetică; decurge din *sincretismul artelor* și se manifestă în raporturile definitorii ale genurilor și operelor artistice, prin *legături genetice, analogii tipologice și contacte de creație*, la nivel de formă-mesaj și operă-receptor [Vl. Pâslaru, 164] (evid. n.-T.G.).

Sugestii cu privire la interacțiunea artelor și explorarea lor pedagogică se regăsesc la mai mulți autori contemporani.

În anii '60 ai sec. trecut, *G. Văideanu* propunea regândirea programelor pentru stabilirea corelațiilor dintre arte, precum și cercuri artistice cu profil mixt: literar-muzicale, plastice-muzicale, argumentând că comunicarea cu arta face gândirea individului mai profundă [209].

D. Grigorescu menționează că interacțiunea artelor are o influență educativă benefică începând cu vârsta preșcolară, când copilul nu știe de literă: el numește ceea ce vede desenat (arici, ac, ață, avion, acvariu etc.) și doar după asta își dă seama că sună unul și același sunet, mai apoi găsește forma grafică a acestui sunet [114].

D. Salade definește cultura estetică drept parte a culturii generale, care cuprinde ansamblul ideilor, priceperilor și deprinderilor pe baza cărora omul este capabil să perceapă, să înțeleagă și să aprecieze frumosul în toate manifestările sale [173].

S. Cristea afirmă că interdisciplinaritatea pedagogică reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunii lor: dintre diferitele conținuturi și mesaje angajate la

nivelul unui demers didactic/educativ cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalității elevului, studentului etc. [53].

E. Joiță consideră că integrarea din perspectiva educației pentru științe și viitor trebuie abordată și ca produs al activității cognitive, dar și ca proces mental de relaționare între mecanismele acestuia și mediul real [123].

O dinamică a resurselor conceptuale, mai mult sau mai puțin aferente obiectului cercetării noastre, este urmărită de A. Ardelean și O. Mândruț, care constată, că după o perioadă istorică îndelungată de menținere a didacticii în albia *conținuturilor*, pe la jumătatea sec. al XX-lea ia amploare *didactica atingerii obiectivelor* [5, p. 11], adică a convertirii valorilor proiectate ale educației în finalități ale acesteia – „valori personalizate”, conform lui Vl. Pâslaru [158], astfel făcându-și intrare în spațiul educațional național conceptul centrat pe *educația schimbării, libertății și democrației* [5, p. 13].

Referențialul modernizat este întemeiat pe/include *principiile*:

- *Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței* [V. Preda, 170, p. 66; A. Ardelean, O. Mândruț, 5, p. 13-14];
- *Principiul învățării prin acțiune* [V. Preda, 170, p. 70];
- *Principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale* [ibid., p.74];
- *Principiul stimulării și dezvoltării motivației cognitive* [ibid., p. 77];
- *Principiul introdeshiderii artistice* [V. Babii, 8, p. 49];
- *Principiul unității triadice a valorilor literar-artistice naționale, regionale, universale* [Vl. Pâslaru, 164].

Tipuri de interacțiune a literaturii și artelor. În noul concept educațional – învățământul formativ-productiv, centrat esențialmente pe elev, prioritară este și interacțiunea pedagog-elev. Astfel, *Legea conexiunii universale* se manifestă cu o forță dublă chiar la prima vedere prin integralizarea celor două tipuri de interacțiune: a celor două genuri de artă, literară și muzicală, și a celor doi subiecți ai educației, pedagog-elev, menționează Vl. Pâslaru [164].

Conform lui R. Steiner, care se referă la raportul *operă – receptor*, reprezintă coexistența *interiorului și exteriorului* (receptorului) [186].

I.Gagim, referindu-se la caracterul retroactiv al receptării muzicale, afirmă despre „percepția exterioară (din exterior spre interior) și percepția interioară (din interior spre exterior)” [187, p. 102].

În literatura de specialitate s-au stabilit trei tipuri fundamentale de interacțiuni, care antrenează literatura și artele:

legăturile genetice – relațiile între două fenomene artistice, care mărturisesc despre originea comună;

analogiile tipologice – conform unor surse, în literatură și artă există nu mai mult de 12 motive; conform altor surse, și mai puține; prin urmare, orice operă literară/de artă poate fi asociată unui motiv universal: dragostea, dreptatea-nedreptatea, adevărul, cinstea, morala, desăvârșirea, moartea ș.a.;

contactele de creație – relațiile directe între autorii de opere literare și de alte genuri artistice îi determină să exploreze aceleași motive, să împărtășească aceleași viziuni etc. (de ex., M. Eminescu – I. Creangă) [Cf.: 165].

Menținerea conceptului educațional clasic monodisciplinar amplifică problema separatismului didactic și a achizițiilor școlare nesistematizate, lasă nerezolvată problema selectării și structurării materiilor de învățământ în conformitate cu capacitățile de însușire a acestora de către elevi. De aceea, statuează Vl. Pâslaru, interacțiunea literaturii și artelor trebuie să angajeze toate componentele curriculare:

- *epistemologia* disciplinelor școlare să integreze principiile cunoașterii artistic-estetice cu principiile cunoașterii științifice și celei empirice, menținând prioritatea pentru cunoașterea artistic-estică;
- *teleologia* disciplinelor școlare să structureze obiectivele educaționale (adică finalitățile proiectate) din perspectiva idealului și scopului educației artistic-estetice, dar și din perspectiva educației morale și a celei spirituale;
- *conținuturile* disciplinelor școlare să integreze materii din disciplinele artistic-estetice, umaniste, tehnologice, menținând prioritatea materiilor disciplinei date;
- *metodologiile* aplicate în cadrul disciplinelor școlare, drept căi de cunoaștere a adevărului, să construiască strategii de recreare a obiectului cunoașterii prin receptarea operelor de literatură și muzică [144, 164].

F. Frumos, citat de A. Ardelean și O. Mândruț, propune organizarea *interdisciplinară și integrată* a tuturor formelor de organizare a *conținuturilor educaționale – logică, genetică, concentrică, după puterea explicativă a cunoștințelor, ramificată, interdisciplinară, modulată și integrată* [5, p. 144].

În cadrul metodologiilor de interacțiune a artelor se disting:

- interacțiunea *activităților didactic-estetice*, drept cea de-a doua componentă definitorie a strategiilor educației artistic-estetice, posibil a fi valorificată, proiectată și promovată în cadrul învățământului formativ, trebuie să ofere școlii mai multe deschideri pentru dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și creației artistice, dar și pentru dezvoltarea culturii generale a elevilor [144];
- *evaluarea EAE*, care urmează a fi centrată pe identificarea și aprecierea achizițiilor specifice ale elevilor: nivelul de dezvoltare a receptării, imaginației, gândirii și creației artistice; calitatea receptării-comprehensiunii-comentării/interpretării-re-creării operelor literare și muzicale; valorile emoțiilor, trăirilor și sentimentelor estetice, ale aprecierilor, convingerilor și viziunilor estetice [Vl. Pâslaru, 164, p. 30].

Interacțiunile pedagogice sunt raporturi fundamentale stabilite în mod obiectiv-subiectiv între componentele materiilor de învățământ (științe, arte, tehnologii), care au o anumită autonomie în raport cu sistemul educațional, pe de o parte, și între componentele definitorii ale sistemului educațional, pe de alta. Tratând despre două tipuri generale de *interacțiuni pedagogice* – a două și mai multe discipline școlare și a pedagogului și elevului, Vl. Pâslaru introduce termenii

univers intim și univers exterior [158, 161-165] (corespondentele în rusă fiind *внутренний мир – внешний мир человека*).

În cadrul *primului tip de interacțiune, literatură-muzică*, se produce o interacțiune la nivel de opere: sistemul de valori spirituale ale scriitorului/muzicianului, prin operele create de aceștia, interacționează cu sistemul de valori spirituale ale elevului receptor, în rezultat producându-se/recreându-se atât opera de artă cât și o nouă valoare a elevului receptor de artă. Elevul, fiind o ființă reală, operează cu situații, „mișcări” artistice, fapt care îl face să se transpună în rolul artistic al celuilalt subiect, codificat în mesajul literar, muzical etc. [144].

În cadrul *celui de al doilea tip de interacțiune, pedagog-elev*, se produce un tip special de comunicare – medierea actului de receptare-comprehensiune-comentare-creare a operei de artă de către elev, pe care o desemnăm cu termenul *comunicare didactic-estetică*. Absența termenului *artistic* din cadrul acestei sintagme este argumentată de prevalarea în cadrul activității de mediere a instruirii-educației literare și muzicale a cunoașterii științifice, pentru care operează termenii *didactic* și *estetic*, dar care conțin implicit și noțiunea de *artistic*.

Al doilea argument în favoarea unei astfel de formule terminologice pentru activitatea de mediere a educației artistic-estetice este de domeniul unor rațiuni lingvistice, care invită la laconism și suplețe în stilul științific, și nu numai. Tocmai pentru a sesiza limbajul propriu al picturii, trebuie să-l cunoaștem și pe cel al literaturii sau al muzicii. Deși există suficiente repere teoretice, elaborate începând cu antichitatea și până-n zilele noastre, în știința și practica pedagogică s-a creat o situație contradictorie, când, pe de o parte, activitățile educativ-didactice se realizează sub mai multe aspecte, iar pe de alta, problema interacțiunii activităților rămâne cercetată insuficient, nefiind corelată cu dezvoltarea și formarea personalității elevului.

Interacțiunea literaturii și muzicii în procesul pedagogic. Dacă în procesul cunoașterii empirice și celei științifice predomină un raport reglementat rațional între subiectul și obiectul cunoașterii, în cunoașterea artistic-estetică între subiectul și obiectul cunoașterii predomină un raport profund atitudinal – afectiv-dezirabil-volitiv-evaluativ-conceptual [Vl. Pâslaru, 162], care este creativ prin definiție, deoarece subiectul cunoscător nu descoperă doar adevăruri obiective, ci creează el însuși adevăruri, re-creând obiectul cunoașterii (opera de artă), sau, în formula lui M. Heidegger, „adeverește opera de artă” [117]. De aceea, didactica artelor este fundamental și implicit construită pe un sistem de interacțiuni: *a două și mai multe arte, a formei-mesajului, a operei și receptorului, a elevului și pedagogului* etc.

Principiul relațiilor interdisciplinare și al interacțiunii literaturii cu artele [165] pe cât este de complicat pe atât este și de important, dezvăluind un potențial de educație literar-artistică și estetică a elevilor, valoarea căruia necesită investigații teoretice și aplicative serioase. Interacțiunea literaturii cu artele formează tipul principal de relații interdisciplinare al disciplinelor *Limba și literatura română și Educația muzicală*. Nici o altă disciplină școlară nu este în stare să realizeze funcția

cognitiv-estetică și educativ-estetică ce le revine activităților verbal-artistice și muzical-artistice, cuvântul reprezentând începutul omenirii iar ritmul – al universului [Cf.: W. von Humboldt, 226; G. Bălan, 10; L. Blaga, 18; M. Eliade, 86, 87; I. Gagim, 94, 98; Vl. Pâslaru, 164, 165], elevii înșiși fiind participanți activi ai propriei formări artistic-estetice în mod implicit, ca ființe ce creează și se creează.

Metodologii interacționale de ELA-EM. *Legea conexiunii universale și principiul interdisciplinarității în cunoaștere*, precum și *sincretismul artelor și interacțiunea artelor*, ca și *principiul unității sistemului educativ*, preconizează că orice metodă-procedeu/tehnică-formă-mijloc nu poate exista separat, ci doar în relație cu alte entități din aceeași clasă, precum și cu entități din clase diferite.

Pentru formarea integrată a culturii artistic-estetice folosim deci termenul *metodologii interacționale*, care denotă o entitate de o generalitate superioară – sisteme de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace, nu doar anumite metode.

Primul enunț pentru o astfel de metodologie este că dubla origine a metodologiei artistice în cunoașterea artistică și în cea pedagogică este ea însăși o interacțiune, care se concretizează în interacțiunea *operă – elev receptor, profesor – elev și a componentelor principale ale curriculumului* (epistemologia, teleologia, conținuturile, metodologia).

Vl. Pâslaru menționează, că cultura artistic-estetică nu se obține doar prin influența conținuturilor educaționale asupra educabilului (a operelor literare și muzicale, a elementelor de teorie literară și muzicologie).

CAE presupune un efort de modificare a obiectului cunoașterii și, în legătură cu această activitate, modificarea și subiectului de acțiune culturală, iată de ce acțiunea de cultivare este însoțită de declanșarea mecanismului *trebuițelor și necesităților*: educabilul nu poate să se cultive eficient artistic-estetic în lipsa trebuinței pentru acest tip de cultură, iar ultima nu poate să se formeze și să se dezvolte decât din necesitatea (trebuița conștientizată) de a desfășura *într-un anume mod*, deci printr-o *metodologie*, activitatea de cultivare [144].

Așa cum am menționat și în Cap. 1, preocuparea dintotdeauna a cadrelor didactice și a cercetătorilor gravitează în jurul metodologiilor instruirii-educației, și nu întâmplător, ci datorită faptului că metodologiile sunt unica componentă a curriculumului care realizează o legătură practică între toate componentele sale, pe de o parte, precum și datorită rolului central care revine cadrului didactic în realizarea efectivă a procesului instructiv-educativ *hic et nunc* (aici și acum) și cu elevi concreți, ființe vii, pe de alta. Acestui fapt se datorează și funcția de factor metodologic pe care și-a câștigat-o învățătorul pe parcursul mileniilor.

În Rep. Moldova în ultimele decenii au fost realizate cercetări teoretico-aplicative privind definirea, clasificarea și optimizarea metodologiilor pedagogice generale, a metodelor și tehnicilor didactice interactive [D. Patrașcu, 167; Vl. Pâslaru, 115], competențele generale ce definesc măiestria pedagogică [R. Dumbrăveanu, Vl. Pâslaru, V. Cabac, 78], centrarea educației pe personalitatea educabilului [S. Sârbu, 175] ș.a.

Predării artei muzicale i-au consacrat lucrări I. Gagim [94, 187], Vl. Babii [7], M. Morari [140-142, 144], M. Tetelea [195, 196] ș.a. Deși s-au obținut rezultate semnificative, totuși unele aspecte metodologice cer și în continuare o abordare minuțioasă, printre acestea sunt reperatele metodologiei EM, conceptualizarea metodologiei de comunicare muzicală, metodologia predării-învățării-evaluării din perspectiva interacțiunii *profesor – elev, elev – opera de artă* ș.a.

În domeniul *educației literar-artistice* sfera metodologiilor din ultimele decenii este reprezentată de Vl. Pâslaru [115, 162, 163, 164, 165], C. Șchiopu [178-182], S. Cemortan [32, 33], V. Goraș-Postică [113], R. Burdujan [28, 29], N. Baraliuc [11], V. Ciobanu [38], T. Gânju [101, 103, 108] ș.a.

Metode tradiționale – metode moderne. În ultimele două decenii, din perspectiva învățământului formativ, centrat pe persoana celui educat, se acordă o atenție deosebită metodelor interactive de predare-învățare-evaluare, inclusiv a literaturii și muzicii. Și dacă acest demers este parțial îndreptățit pentru disciplinele din ariile curriculare comunicativ-lingvistică, a științelor exacte și ale naturii, tehnologic-praxiologică – pentru disciplinele legate direct sau indirect de literatură și arte metodele active-interactive-creative nu prezintă o soluție de modernizare a învățământului, ci chiar esența metodologică a educației artistic-estetice, deoarece prin însăși natura lor (principiile creației-receptării artistice) literatura și artele nu pot fi abordate altfel decât prin metode active-interactive-creative, căci cunoașterea artistică este prin definiție o cunoaștere *de re-creare* a obiectului cercetării și *de formare-dezvoltare* concomitentă a subiectului cercetării. Or, în cazul literaturii și a muzicii este corect să afirmăm despre definirea-structurarea metodologiilor specifice literaturii și artelor – parte a didacticii artelor și nu o reorientare a acestor discipline către metodele interactive.

Pe de altă parte, însăși chestiunea metodelor active-interactive-creative este una discutabilă din momentul în care ne întrebăm asupra naturii/originii/esenței acestora: metodele de cunoaștere/instruire-educație, în general, și tipul metodelor active-interactive-creative, în special, există în mod autonom, parțial autonom sau chiar în funcție de natura obiectului de cercetare și personalitatea subiectului cercetării?

D. Patrașcu, de ex., apreciază paradigma comunicativă în contextul metodologiilor didactice drept proces de instruire reciprocă *profesor – elev* [167, p. 56], ceea ce, în raport cu teoria generală a comunicării, este adevărat: destinatarul mesajelor nu este un recipient de informație, ci un subiect al acesteia, calitatea informației modificându-se, mai mult sau mai puțin, în funcție și de calitatea personalității destinatarului, nu doar a calității emitentului și a canalului de comunicare. Dar această specificare n-ar trebui avansată până a atribui elevului calitatea de învățător al învățătorului. În procesul instructiv-educativ rolurile și funcțiile sunt clar stabilite istoric, așa încât, în fluxul comunicativ-educativ general, învățătorul întotdeauna rămâne a fi emitent, indiferent de tipul metodelor aplicate, iar elevul – destinatar, receptor, chiar dacă pe anumite secvențe ale procesului instructiv-educativ rolurile se pot schimba temporar.

Or, definirea tipurilor de cunoaștere demonstrează că metodele de cunoaștere:

- în cunoașterea științifică a domeniilor *Științe exacte și Științe ale naturii*, obiectul cercetării menținându-se în general neschimbat în urma acțiunii de cunoaștere, metodele se stabilesc preponderent în funcție de caracteristicile obiectului de cercetare;
- în cunoașterea științifică umanistică și în cunoașterea empirică, obiectul de cercetare se modifică parțial (de ex., „istoria este scrisă de învingători”), metodele se stabilesc atât în funcție de natura obiectului de cunoaștere cât și în funcție de caracteristicile subiectului cunoscător, prevalând caracteristicile obiectului de cercetare;
- în cunoașterea mitic-religioasă și în cunoașterea artistic-estetică, deoarece obiectul cunoașterii este re-creat în procesul cunoașterii, metodele de cunoaștere/instructiv-educative se stabilesc în funcție de caracteristicile obiectului de cunoaștere (opera de artă) și ale subiectului cunoașterii (receptorului), iar aceste caracteristici sunt preponderent de natură activă-interactivă-creativă, deci și metodele de cunoaștere/instructiv-educative nu pot fi decât preponderent active-interactive-creative [Cf.: Vl. Pâslaru, 158, 162, 164].

În toate tipurile de cunoaștere, menționează autorul, *metodele reproductive sunt iminente*, căci fără colectarea-sistematizarea informației despre obiectul și subiectul cercetării nu este posibilă avansarea cunoașterii/instruirii-educației la stadiul activ-participativ-creativ [ibid.] (evid. n.-T.G.).

Altfel spus, conchidem, nu centrarea în sine pe un anumit tip de metode conduce implicit la succesul cunoașterii/instruirii-educației, ci stabilirea-structurarea pentru fiecare disciplină/situație de învățare/educativă a unor metodologii specifice – care decurg din natura obiectului de cunoaștere și caracteristicile personalității subiectului cunoașterii.

Referindu-se la instrumentarea metodologică a procesului educațional, C. Cucoș definește metoda (didactică - T.G.) ca fiind o cale de realizare a obiectivelor educaționale [60] – o definiție corectă, dar incompletă, iar S. Cristea stabilește 7 categorii de metode, integrate întregului sistem educațional, deci afirmând indirect că acestea pot fi aplicate în cadrul oricărei discipline școlare:

1. de comunicare orală:

- a) expozitive: *expunerea, descrierea, narațiunea, explicația, prelegerea;*
- b) conversative: *conversația, discuția didactică, problematizarea, comunicarea rotativă, discuția panel;*

2. de comunicare scrisă: *lectura sau munca liberă sau dirijată cu manualul;*

3. oral-vizuale: *instruirea prin radio, TV, cu ajutorul filmelor, tehnici video;*

4. comunicarea interioară: *comunicare intra-personală;*

5. de explorare:

- a) directă: *observația didactică, ancheta, studiul de caz, metoda cubului;*
- b) indirecte *demonstrative:* *demonstrația grafică, demonstrația imaginilor, modelarea;*

6. de acțiune:

a) reală:

b) simulată: jocuri didactice, jocul de rol, mozaicul;

7. **metode de raționalizare:** instruirea programată, instruirea asistată de calculator [53].

Examinându-le din perspectiva didacticii artelor, constatăm însă că doar *expunerea, descrierea, narațiunea, conversația, problematizarea și explorarea* sunt aplicabile și în ELA-EM, dar nici una – ca metode de bază în cadrul activităților specifice educației artistic-estetice: *receptarea – comprehensiunea – comentarea/interpretarea – creația*.

De asemenea, relevanță disciplinelor școlare având la bază cunoașterea științifică și cunoașterea empirică (specifică disciplinelor tehnologice), comparația devenită deja "clasică" a metodelor tradiționale – metodelor moderne (active – interactive – creative), este irelevantă disciplinelor care au la bază cunoașterea mitic-religioasă (*Educația moral-spirituală, Religia*) și cunoașterea artistic-estetică (literatura și artele, unele tehnologii), deoarece nu se referă nici la una din activitățile definitorii ale EAE, nici la finalitățile acesteia:

Tabelul 2.3. Orientările metodologice tradițională și modernă în predarea artei muzicale

criterii	Orientarea tradițională	Orientarea modernă
Rolul elevului:	<ul style="list-style-type: none">- urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului;- încearcă să memorizeze și să reproducă ideile auzite;- acceptă în mod pasiv ideile transmise;- lucrează izolat.	<ul style="list-style-type: none">- exprima puncte de vedere proprii;- argumentează, pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza unele idei;- cooperează în rezolvarea problemelor înaintate de profesor sau de elevi.
Rolul profesorului:	<ul style="list-style-type: none">- expune, ține prelegeri;- impune puncte de vedere;- se consideră și se manifestă în permanentă ca un părinte.	<ul style="list-style-type: none">- facilitează și moderează învățarea;- ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii;- este partener de învățare.
Modalitatea de realizare a învățării:	<ul style="list-style-type: none">- predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate;- competiție între elevi cu scopul de ierarhizare.	<ul style="list-style-type: none">- predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
Evaluarea:	<ul style="list-style-type: none">- măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul);- accentul se pune pe aspectul cantitativ;- vizează clasificarea „statică” a elevilor.	<ul style="list-style-type: none">- măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul);- accentul se pune pe elementele de ordin calitativ;- vizează progresul de învățare la elevi.

În concluzie. Metodologiile interacționale au valoare de strategii educaționale, deoarece sintetizează demersuri metodologice specifice pentru două și mai multe discipline școlare/cursuri universitare. Componenta lor însă se constituie din ra-

porturi interacționale ale literaturii și artelor – legături genetice, analogii tipologice și contacte de creație, din metode-procedee/tehnici-forme-mijloace specifice ambelor discipline artistice care interacționează, precum și, după necesitate, din entități metodologice specifice științelor aferente EAE: lectura analitică, analiza literară/muzicologică, comentariul literar/muzicologic, judecata estetică ș.a.

2.3. Metodologia educației literar-artistice

Vl. Pâslaru, în monografia sa, dă propria definiție metodologiilor ELA:

„**Metodologiile ELA** reprezintă un sistem de acte educaționale - principii, reguli, metode, procedee, forme - proiectate de gândirea determinativ-reflexivă dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică/culturală/științifică, receptare și receptor, subiectul comunicant, și sunt orientate către subiectul educat/elevul cititor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare” [162, p. 133].

Examinarea acestei definiții denotă un sistem epistemic bine gândit:

- metodologiile ELA (și nu numai) sunt acte educaționale - proiectate și realizate;
- proiectarea metodologiilor ELA nu este una exclusiv rațional-distantă, că în gândirea științifică, ci anume determinativ-reflexivă, caracteristică gândirii artistic-estetice;
- proiectarea metodologiilor ELA ia în considerare (trebuie să ia!) neapărat celelalte două componente de bază ale curriculumului - *teleologia ELA* și *conținuturile ELA*;
- de asemenea, proiectarea metodologiilor ELA este bazată pe specificul (principiile) comunicării artistice/culturale/științifice, al raportului receptare-receptor, receptorul fiind și cel de al doilea subiect al educației, adică elevul cititor;
- proiectarea metodologiilor ELA mai ia în considerație și personalitatea cultural-artistică a subiectului comunicant, iar în procesul instructiv-educativ desfășurat la lecția de literatură subiectul comunicant este nu numai învățătorul/profesorul, ci și elevul, și chiar autorul operei literare;
- în mod firesc, metodologiile ELA sunt proiectate de primul subiect al educației și aplicate celui de al doilea subiect al acesteia, dar nu oarecum, ci „conform legilor educației, comunicării și principiilor literare”.

Vom mai observa, că definiția examinată este în deplină armonie cu:

- conceptul discriminării activității de cunoaștere umană în patru tipuri și cu caracteristicile cunoașterii artistic-estetice;
- conceptul pedagogic modern: centrarea educației pe personalitatea educabilului;
- conceptul modern de curriculum școlar – care, în spațiul educațional românesc, structurează patru componente principale: teleologică, conținutală, metodologică și epistemologică (ultima fiind bază conceptuală

pentru primele trei) – concept, a cărui elaborare a fost coordonată chiar de autorul definiției [Cf.: 162];

- conceptul literar-estetic modern, care afirmă caracterul dialogal al literaturii: opera literară își are originea în dialogul autorului cu cititorul/al cititorului cu autorul, și nu în transmiterea unor mesaje de la autor către cititor (conceptul monologal).

Se știe, că orice definiție reprezintă și un model de cunoaștere în raport cu un anumit obiect de cunoaștere. Ca model de cunoaștere, definiția metodologiilor ELA a lui Vl. Pâslaru include:

- obiectul cunoașterii-formării (elevul cititor),
- domeniul de aplicare (educația literar-artistică),
- subiecții antrenați în activitatea de cunoaștere-formare,
- specificarea activității reglementate de metodologiile ELA (activitatea literară-lectorală),
- materiile operate (operele literare),
- scopul activității (formarea cititorului elevat de literatură – care este implicit),
- domeniul epistemic, pe care se construiește întreaga piramidă a definiției.

O epistemă importantă a metodologiilor ELA este principiul/principiile de structurare a acestora.

Vl. Pâslaru operează și cu o structurare proprie a metodologiilor ELA, armonizând-o cu conceptele mai-sus indicate, care include trei tipuri de metode/metodologii: *semiotice, hermeneutice, praxiologice*.

Metodele semiotice (de constatare, discernere, acumulare) se adresează, în principal, *valorii imanente* a operei literare și „vizează acțiunile de decodare/comprehensiune a textelor literare, științifice, didactice, publicistice elaborate sau produse de elevi; a noțiunilor și categoriilor estetice, științifico-literare, istorice, psihologice etc.” [162, p. 135].

Metodele hermeneutice au misiunea de a sprijini, a încuraja producerea *valorii in actu* a operei literare, a valorii adăugate operei - *a valorii cititorului* [P. Cornea, 44]. Acestea sunt „metode și tehnici de interpretare și apropiere a valorii imanente a operei și au funcție de stimulare a producerii *valorii in actu* a operei literare, angajează acțiuni de manifestare a cititorului în rolul de al doilea subiect creator al operei, în același rol producându-se și subiectul comunicant - profesorul, cu deosebirea că, pentru profesor, acesta e un rol secund față de cel de comunicant. Orice metodă care provoacă interpretări este de domeniul hermeneuticii”, afirmă autorul [ibid., p. 136].

Metode praxiologice, consideră autorul, sunt „toate metodele care angajează elevii în activitățile practice, de ex., lucrul cu cartea sau metoda textologică, acestea însă includ și activități de altă natură (teoretice, gnoseologice, hermeneutice). În categoria metodelor pur practice se includ *exercițiul literar, evaluarea reciprocă* (a răspunsurilor, textelor produse), *analiza independentă a textului, jocul de rol* ș.a.” [ibid., p. 137].

Tabelul 2.4. Structura metodologiilor ELA conform lui Vl. Pâslaru [162, p. 135-138]:

Metode semiotice	Metode hermeneutice	Metode praxiologice
<ul style="list-style-type: none"> • <i>lucrul cu cartea</i> – metodă anticipativă, pregătitoare, prin intermediul căreia elevii sunt făcuți conștienți de valoarea culturală a cărții și de valoarea ei instrumentală pentru actele lecturii; • <i>lectura expresivă a profesorului/elevului</i>: lectura model, lectura pe fragmente și explicarea cuvintelor, proprie și metodelor praxiologice, operabilă în toate domeniile discursului educațional; • <i>metoda textologică (analiza literară)</i>: analiza /discernerea /discriminarea elementelor textului în vederea stabilirii denotațiilor și conotațiilor, formei, structurii, versificației, precum și a relațiilor intertextuale (genuriale, încadrarea în stilul, curentul literar), inclusiv abordarea comparativă a elementelor analizate; este productivă în vederea stabilirii caracteristicilor obiectului abordat în valoarea sa imanentă ca rezultat material al activității de creație; oferă ample deschideri pentru cunoașterea/înțelegerea principiilor de producere a operei de 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura creatoare</i>-metodă ce întrunește un șir de acțiuni sugerate/dirijate de către profesor și care se rezultă cu recrearea operei în timpul lecturii, negociere de sensuri, valoare adăugată; în care decodarea conotațiilor conduce la noi conotații, ale elevului cititor; în sensul cel mai larg, un cititor format realizează o lectură creatoare în mod independent, și în acest caz nu mai este vorba de metodă ci de tip de activitate; • <i>comentariul literar/poetic</i>: abordare personalizată a operei și fenomenelor literare; decodarea sensurilor, descoperirea semnificațiilor operei/imaginilor; raportarea acestora la universul valoric propriu, la valorile culturale extratextuale; comentariul literar este gradual și etapizat, utilizează un limbaj preponderent științific/publicistic; comentariul se combină cu analiza de text, include elemente de explorare și expunere, este pregătit esențial de lectura creatoare; • <i>dezvoltarea operei</i> – imaginarea de către elevi a unor situații, relații, stări etc. noi pentru personajele operei, pornind de la un obiectiv formulat de profesor, sau în soluționarea unei probleme pe care autorul (concepția operei) a lăsat-o intenționat pe seama cititorului, are 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>exercițiul literar</i>, • <i>evaluarea reciprocă</i> • (a răspunsurilor textelor produse), • <i>analiza independentă a textului</i>, • <i>jocul de rol</i> ș.a.

<p>artă, precum și a structurilor de comunicare;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>metoda explorării textelor</i>, convergentă metodei textologice, dar cu valoare autonomă datorită nuanțării cercetării elementelor de text față de înregistrarea pasivă a caracteristicilor sale prin metoda analizei; • <i>metoda informativ-explicativ-receptivă</i> pune în valoare caracteristicile obiectului studiat (texte, noțiuni, categorii, fenomene) și persoana subiectului comunicant: în sfera educației puterea și valoarea de comunicare a operei literare cresc doar fiind catalizate de comunicarea profesorului; • <i>metoda reproductivă sau povestirea, expunerea</i>: valorifică/formează /dezvoltă competențele de lectură ale elevului, consolidează acțiunile de conștientizare a caracteristicilor textelor / fenomenelor studiate; • <i>conversația</i> (e și metodă hermeneutică dacă evoluează până la nivelul interpretării) proiectează, reconstruiește, consolidează, antrenând ambii subiecți ai educației: subiectul comunicant și subiectul educat. 	<p>contingențe cu metoda problematizării și a învățării prin descoperire; este una dintre cele mai accesibile metode creative;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ilustrarea</i> - antrenarea, extrapolarea competențelor din domeniul artei plastice, muzicii, psihologiei, filosofiei etc. în domeniul literar prin producerea de ilustrații (muzicale, plastice, psihologice, axiologice etc.) la operă, fenomene; metodă descendentă din sincretismul și interacțiunea artelor; • <i>disputa sau competiția de idei</i> - antrează elemente ale unor metode diferite, constituie o metodă de valorificare sintetică, conceptuală a competențelor de lectură, în procesul căreia elevii își argumentează punctele de vedere asupra unui fenomen, operă sau concept promovat de operă; necesită pregătire prealabilă, centrată pe o problemă formulată de profesor după principiul contradicției; • <i>brainstormingul</i> (competiție spontană de inteligență) sau <i>retroacțiunea</i> - este o metodă înviorătoare, stimulatorie a gândirii, fanteziei, istețimii etc., adică a creativității spontane; • <i>conversația asupra lecturii particulare</i> - cunoscută ca formă de predare-învățare, este și o metodă hermeneutică prin definiție, deoarece angajează comentarii, opinii, 	
--	---	--

	avize, eseuri, tablete etc. elaborate independent, în urma unor lecturi de plăcere, necontrolate didactic, deci e o metodă de stimulare a valorii imanente a cititorului.	
--	---	--

Epistemele metodologiilor ELA, definite de Vl. Pâslaru, au nu numai valoare științifico-pedagogică generală, ele marcând repere pentru definirea și selectarea-combinarea metodologiilor în cadrul fiecărei discipline școlare, dar și valoare particulară – pentru educația artistic-estetică, ele creând o bună parte a bazei conceptuale a metodologiei educației artistic-estetice, precum și valoare singulară – pentru formarea la elevii claselor primare a elementelor culturii artistice prin aplicarea interacțională a metodologiilor ELA-EM.

În sensul preocupat, epistemele mai sus examinate:

- oferă repere pentru discriminarea metodologiilor în pedagogia generală, de educație artistic-estetică generală, de educație artistic-estetică particulară (de ex., pentru ELA și EM) și de interacțiune a unor tipuri de metodologii pe secvențe instructiv-educative concrete (vezi mai sus structurarea surselor bibliografice examinate pe aceste criterii);
- demonstrează caracterul implicit activ-interactiv-creativ al metodologiilor ELA-EM (deci nu este necesar să căutăm factorii pedagogiei activ-participativi în anumite tehnici generale, căci însăși pedagogia artei este activ-participativă prin definiție);
- stabilesc elementele interacționale ale metodologiilor ELA cu alte tipuri de formare a culturii artistic-estetice a elevilor.

Un alt autor important în domeniul metodologiei ELA este **C. Șchiopu**, care este preocupat în special de conceptualizarea și valorificarea acesteia [178-182].

În cercetarea sa, care, ca și a predecesorului său Vl. Pâslaru, a durat decenii, C. Șchiopu a eliminat neconcordanțele epistemice și teoretice din metodologia ELA, a elaborat și a validat practic-experimental o metodologie specifică educației literar-artistice, care răspunde în mare principiilor didacticii artelor, validate pe plan mondial de Vl. Pâslaru [164], și care nu doar operează cu termenul *didactica lecturii*, ci chiar întemeiază acest domeniu al ELA.

Epistemologic, cercetarea lui C. Șchiopu s-a întemeiat pe teoria estetică a originii operei literare în limbajul poetic și pe principiul definitiv al esteticii sec. XX - recunoașterea cititorului drept cel de al doilea subiect creator al operei literare, iar a operei literare - ca *valoare in actu*, produsă-dezvoltată de cititor, el centrându-se pe un fenomen definitiv creării-receptării operelor literare: *transformarea structurilor lingvistice în imagini poetice*.

Altfel spus, metodologia ELA a lui **C. Șchiopu** este concepută ca descoperire a originii și valorii operei literare în limbajul poetic, calitatea elevului cititor de cel de al doilea subiect creator al operei fiind explicat anume ca re-creator de imagini

poetice, precum și în funcție de obiectivele ELA, de caracteristicile genuriale ale operelor studiate și de particularitățile receptării literare ale elevilor.

Metodologia ELA a lui C. Șchiopu, sau *didactica lecturii*, s-a constituit structural din principii-metode-procedee/tehnici-forme-mijloace specifice formării-evaluării cititorului cult de literatură, definite în context genurial (al caracteristicilor de gen și specie ale operei studiate/lecturate) și pe trepte de învățământ.

Inovațional, conceptul metodologic al lui C. Șchiopu constă în valorificarea unor constante artistic-estetice (structura genurială a operei) în unitate cu particularitățile de receptare a acestor structuri de către elevii de o anumită vârstă, instalând astfel la temelia didacticii lecturii a principiului general al ELA – *adecvarea structurii receptării elevilor la structura artistică a operei literare*, principiu formulat de unul dintre părinții teoriei ELA, N. A. Cușaev [Cf.: Vl. Pâslaru, 162], confirmând astfel și teza lui Vl. Pâslaru, că originea metodologiilor didactice „se află în legi și principii, concepte și idei” [162, p. 110].

Tabelul 2.5. Metodologiile validate de C. Șchiopu [182]

Pt studierea operelor lirice	Pt studierea operelor epice	Pt studierea operelor dramatice
<p>Metodologii:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Întrebarea-problemă cu variante de răspuns, • Reprezentarea grafică, • Brainstorming-ul cu mapa de imagini, • Jocul figurilor de stil, • Pictura verbală, • Problematizarea, • Metoda PRES (Exprimați-vă punctul de vedere; R. – faceți un raționament referitor la punctul de vedere; E. – dați un exemplu pentru clarificarea punctului de vedere; S. - faceți un rezumat (sumar) al punctului vostru de vedere), • Algoritmizarea, • Jocul didactic 	<p>Metode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mâna oarbă, • Piramida, • Lucrul individual, • Dezbateră, • Jocul instructiv pe roluri, • Comentariul literar, • Simularea întâlnirii cu personajele operei, • Reportajul, Interviuul ș.a.; <p>Procedee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatarea autorului, • Punctul de vedere al personajului, • Fișa biografică a personajului, • Ecranizarea operei (de către elevi) ș.a. 	<p>Algoritmul:</p> <p>analiza acțiunii – caracterizarea personajului – analiza discursului.</p> <p>Metodologii:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura pe roluri a unui fragment, • Presupunerea prin termeni, • Studiul de caz, • Înscenarea unui act/episod, • Exercițiul de identificare, • Exercițiul de reconstituire a unei replici/a elementelor acțiunii cu caracter de problem, • Experimentul imaginativ, • Întrebarea-problemă cu variante de soluții.

În concluzie putem menționa căci metodologiile din domeniul metodicii predării literaturii sunt motivate, de regulă, doar dinspre obiective, conținuturi și particularitățile receptării elevilor de o anumită vârstă. Autorii și adepții teoriei

ELA argumentează teoretic și epistemic metodologiile ELA din perspectiva complexă a teleologiei, conținuturilor (specificului operelor literare), particularităților receptării de către elevi a structurilor literar-artistice, a originii imaginii poetice în structurile lingvistice ale comunicării literare, precum și a personalității cadrului didactic, a altor elemente constitutive ale metodologiilor ELA, iau în considerație caracterul sincretic al imaginii poetice, care oferă deschideri către o interacțiune a metodologiilor ELA-EM [Cf.: 162, 163].

2.4. Metodologia educației muzicale

Disciplina școlară *Educația muzicală*, pentru a obține calitatea sa de azi, a parcurs o cale istorică îndelungată de constituire ca formă organizată a educației muzicale și ca disciplină a didacticii artelor. Prezentăm un scurt excurs istoric al acestei deveniri. Începuturile educației muzicale se datorează cultivării artei vocale. Cântarea vocală, inclusiv în cor, încă în Egiptul antic era o componentă indispensabilă a diferitelor ceremonii, serbări, reprezentații cu caracter laic sau de cult. Ceva mai mult se știe despre rolul corului în Grecia antică. Aici cântarea vocal-corală constituia un element permanent al sărbătorilor populare olimpice și celebrelor tragedii.

Începând cu sec. al V-lea, adevărate centre ale culturii muzicale vocale devin mănăstirile din Roma, Milano, Paris, Viena și alte orașe ale Europei apusene. În anii '40 ai sec. a XIV-a pe lângă școala de canto de la catedrala „Sfântul Petru” din Roma a fost înființată o capelă corală, inclusiv, cu atragerea în asemenea activități a copiilor și adolescenților. În aceste școli s-au format mulți cântăreți, muzicanți, cantori, compozitori, dirijori cu renume. Astfel, Giovanni Palestrina (1525-1594), compozitor și maestru al muzicii corale *a cappella*, a făcut parte din capela corală de la „Sfântul Petru”, devenind apoi cantor, adică dirijor de capelă. Palestrina a devenit renumit prin introducerea, în 1564, a „bătutei” – baterea măsurii cu piciorul, bastonul sau din palme.

În sec. XVIII-XIX se înregistrează o dezvoltare deosebit de intensă a artei muzicale, care se manifestă prin crearea unor forme mai ample: simfonii, opere, oratorii, cantate. În a doua jumătate a sec. al XIX-lea, datorită dezvoltării impetuoase a culturii muzicale, în Rusia, România, Ucraina sunt deschise un șir de școli de muzică. Primul conservator de muzică și-a început activitatea la Sankt-Petersburg în 1862. Student al acestei instituții a fost și basarabeanul Gavriil Muzicescu. Ca dirijor de cor, el a întreprins un șir de reforme în domeniul interpretării vocale. Materialele istorice mărturisesc că G. Muzicescu scotea din glasurile coriștilor adevărate nuanțe de *cântec îngeresc*.

E destul să constatăm doar faptul că inițial, începând cu școala veche, de prin sec. al XIX-lea, elevii erau antrenați în activitatea muzicală sub două aspecte: *învățarea elementelor de teorie muzicală și cântul vocal*. În orarul școlii muzica era expusă cu titlul *Lecții de cânt*. Elevii interpretau cântece din repertoriul folcloric, studiau partituri bisericești, cântece din repertoriul sărbătorilor

calendaristice de toamnă, iarnă, primăvară. Calitatea predării artei muzicale încă lasă mult de dorit. Referitor la această chestiune, G. Breazul menționează că pregătirea muzicală a învățătorului era cu totul redusă, ora de cânt în școala primară este pierdută zadarnic sau este întrebuințată pentru alte nevoi [24, p. 199]. Programele, manualele, lucrările metodice de azi mai continuă să mențină situația „*ce și cum trebuie să instruiască învățătorul pe elev, pe când problema cu ce și cum trebuie să-l pasioneze nici nu este, în fond, abordată de această literatură*”, opinează D. Kabalevsky [124, p. 9].

În prima jumătate a sec. al XX-lea *orele de cânt* în școală sunt înlocuite cu orele de *muzică și cânt*. Deși de la schimbarea denumirii disciplinei, conținutul, esența activităților muzicale, calitatea și valoarea lor educativă aproape că nu s-a schimbat considerabil.

În anii '60-'80 ai sec. al XX-lea începe o perioadă de reformare și reconceptualizare a muzicii în școală, reprezentată de nume precum K. Orff (Germania), Z. Kodaly (Ungaria), D. Kabalevsky, O. Apraxina, N. A. Vetlughina, (Rusia), V. Vasile, A. Motora-Ionescu, E.-M. Pașca (România), A. Popov, I. Gagim, V. Babii, A. Borș, S. Croitoru, M. Tetelea, M. Morari (Rep. Moldova).

Unii autori (K. Grișenko, A. Motora-Ionescu) tratau muzica în școală ca pe oricare altă disciplină, iar alții (E. B. Abdulin, O. A. Apraxina, B. Asafiev, D. Kabalevsky, G. Breazul, V. Vasile, I. Gagim, B. Iavorski, E. Nikolaeva) promovează conceptul *predării muzicii ca o artă vie*.

Fiecare perioadă istorică în dezvoltarea conceptelor pedagogice înaintea noi cerințe față de domeniile de resort. Astfel, unele din ideile inovatoare ale anilor '70-'80 ai secolului trecut continuă să facă față rigorilor pedagogiei contemporane.

D. Kabalevsky în baza programei experimentale realizate în decursul a cca 10 de ani, vine să proclame noul concept al educației muzicale bazat pe ideea tematismului muzical pentru clasele I-VIII-a. Autorii acestui concept au pus la baza procesului de instruire și educație muzicală în școală metodologii specifice muzicii, până atunci muzica fiind predată-învățată pe metodologii ale didacticii generale. Dar didactica generală nu a fost ignorată, ci doar complementată cu metodologii specifice EM, deduse din lucrările autorilor care susțineau conceptul de predare a muzicii ca *artă vie*. Pornind de la principiile constitutive ale muzicii și ale altor genuri de artă, adepții acestui concept au elaborat-stabilit metodele specifice predării-receptării-comprehensiunii-interpretării muzicii, scopul explicit al acestui demers fiind formarea elevilor unei culturi spirituale înalte și durabile.

În Germania, K. Orff inițiază școala sa de educație muzicală *Schulwerk*, la baza căreia este pusă ideea *muzicierii* (în germ.: *muziziren*) vocal-instrumentale.

În Ungaria, Z. Kodaly pune în valoare cântecele populare din folclorul copiilor, muzicii naționale, autohtone.

În Rep. Moldova S. Croitoru, A. Popov, A. Borș, I. Gagim ș.a. au reorientat și modernizat cardinal programele și conținutul manualelor școlare de educație muzicală:

I. *Gagim* a elaborat fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale;

V. *Babii* a fundamentat teoretic și praxiologic conceptul eficienței educației muzical-artistice a elevilor.

În învățământul din R. Moldova, muzica ca factor important al culturii naționale și universale, este examinată dintr-o nouă perspectivă, prin idei noi, care, odată cu stabilirea denumirii disciplinei școlare *Educația muzicală*, orientează procesul spre extinderea orizonturilor formative ale elevului, implică necesitatea de a re-conceptualiza ideile/principiile validate pe parcurs și a re-dimensiona la un nou nivel teoretic și praxiologic conceptele pedagogice [I. Gagim, V. Babii, M. Tetelea, M. Morari. ș.a.]

În prezent în Rep. Moldova principalele aspecte ale educației muzicale, începând cu formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice și terminând cu metodologia orelor de educație muzicală, sunt conceptualizate, teoretizate și metodologizate, fiind implementate, mai mult sau mai puțin, în toate tipurile de instituții muzicale și muzical-pedagogice.

Această situație, care poate fi apreciată cu siguranță ca o performanță în domeniu, a avansat preocupările pentru instruirea și educația muzicală la un obiect de cercetare amplu și complex – *cultura artistic-estetică a elevilor*, formarea-dezvoltarea perpetuă a căreia este legată direct de stabilirea-elaborarea unor metodologii specifice de interacțiune a domeniilor educației artistic-estetice, în primul rând, al celor literar și muzical, acestea fiind genurile de artă cele mai accesibile elevilor și cele mai prezente în conștiința și activitatea lor artistic-estetică.

Înainte de a prezenta epistemele și metodologiile deja elaborate de instruire și educație muzicală, se cere făcută o precizare de fond: instruirea muzicală în școală nu are un scop autonom, ci este subscrisă educației muzicale generale, adică formării auditorului elevat de muzică.

În cazul muzicii nu putem folosi decât termenul *metodologie a educației muzicale*, ea incluzând implicit și instruirea muzicală, care apare distinctă în cazul predării-învățării unor informații despre muzică, transformarea cărora în cunoștințe muzicale, conform Vl. Pâslaru, M. Tetelea, V. Crișciuc, M. Morari [158, 194, 54, 51], fiind deja un act de educație muzicală.

Ion Gagim este lider în domeniul conceptualizării educației muzicale în Rep. Moldova. Teoria sa include un sistem original de principii, obiective, conținuturi și metodologii ale educației muzicale.

Prezentăm în continuare doar principiile și metodologiile EM, sistematizate de autor, pe care le suplimentăm cu potențialul de interacțiune a metodelor de educație muzicală cu metodologiile ELA [98, p. 72-84]:

Tabelul 2.6. Principiile și metodologiile educației muzicale validate de Ion Gagim

Principii ale EM	Metode, procedee/tehnici ale EM	Deschideri pentru interacțiune cu metodologii ale ELA
Principiul pasiunii sau al afecțiunii	<p>Metoda acțiunii emoționale – crearea unei atmosfere emotive la oricare întâlnire a elevilor cu muzica: interpretare, audiție, analiză-discuție, apreciere, creație etc.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - crearea tensiunii interioare prin cuvântul despre muzică, prin gesturi și mimică, prin apelarea la alte genuri de artă, prin utilizarea altor procedee expresive; - crearea stării de mirare, a atenției și curiozității; - crearea situației de succes; - crearea situației de joc. 	- deschidere afectivă pentru activitate în alte genuri de artă.
Principiul intuiției (contactul direct, viu cu opera)	<p>Metoda dramaturgiei emoționale - gestionarea caracterului intuitiv al muzicii prin proiectarea - desfășurarea orei de muzică ca spectacol artistic, având o anumită dinamică internă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - povestirea despre muzică, - interpretarea teatralizată a muzicii, - jocul muzical ș.a. 	- similaritatea metodelor
Principiul corelării educației muzicale cu viața (la H.R. Jauss – experiențele estetice și de viață) – reflectă relația existență dată – existență creată.	<p>Metoda stimulării imaginației – provocarea imaginației artistice prin audieri muzicale și dezvoltarea acestora prin întregul complex de procedee generale și forme și mijloace muzical-artistice. Este aplicabilă la toate etapele procesului de educație și creație muzicală - compunerea muzicii, interpretarea ei, audiția, comentarea/interpretarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - forme/procedee verbale, vizuale, auditive, kinestezice. 	- similaritatea metodelor
Principiul unității instruirii, educației și dezvoltării muzicale a educabililor	<p>Metoda reinterpretării artistice a muzicii - formează cunoștințe și abilități muzicale, provoacă manifestarea unor fenomene cu caracter atitudinal (emoții, dorințe, acte evaluative și de voință, convingeri, comportamente) și mecanismele percepției-imaginației-gândirii-creației muzicale:</p>	- interacțiunea elementelor culturii muzicale cu exprimarea de atitudini și dezvoltarea mecanismelor receptării-comprehensiunii-creației muzicale;

<p>Principiul re-interpretării pedagogice a muzicii sau re-conversiei legilor muzicii în principii didactice</p> <p>Principiul interiorizării muzicii – transpunerea muzicii din planul exterior în cel interior, transformarea ei din realitate fizică-acustică în realitate (energie) psihic-spirituală</p> <p>Principiul accesibilității</p>	<p>- reinterpretarea muzicii în limbajul culorilor, formelor, liniilor artei plastice („pictarea“ lucrării date), a artei coregrafice (euritmie, mișcări muzical-ritmice, pantomimă, mimică, gesturi plastice), a literaturii (expresiei verbale vii) etc.</p> <p>Caracterizarea poetică a muzicii (metoda verbalizării artistice a muzicii):</p> <p>- observarea asemănării lingvistice și semantice;</p> <p>- analiza și aprecierea verbală a elementelor de formă-mesaj ale operei muzicale;</p> <p>- caracterizarea poetică a lucrării muzicale;</p> <p>- interpretarea verbal-artistică a muzicii;</p> <p>Metoda euristică - ghidarea elevilor spre descoperirea unor momente, însușiri și legi specifice muzicii, a unor situații neobișnuite, dar importante și grăitoare în arta muzicii:</p> <p>- sugestia, explicarea, comentarea ș.a.</p> <p>Metoda generalizării muzicale – integrarea datelor acumulate pe problema muzicală examinată la lecție (sau la mai multe lecții consecutiv):</p> <p>- audierea, trăirea afectivă, executarea vocală/instrumentală, valorificarea experiențelor auditive, logice, raționale, afective de creație.</p>	<p>- interacțiunea muzicii cu literatura și artele.</p> <p>- interacțiunea muzicii și a literaturii;</p> <p>- valorificarea valorii poetice a expresiilor verbale;</p> <p>- similitudinea metodelor: în ELA - metoda euristică</p> <p>- interacțiunea literaturilor;</p> <p>- principiile de interacțiune a literaturilor în ELA</p>
<p>Principiul sistematizării, continuității și gradualității prescrie activității de EM dinamică graduală</p>	<p>Metoda asemănării și contrastului. Contribuie la determinarea genului, formei, stilului, mijloacelor de expresie muzical-artistică, caracteristicilor specifice ale operei, facilitând pătrunderea mesajului piesei, a însușirilor ei, a valorii artistice, a locului ei între alte lucrări:</p> <p>- observarea și suprapunerea diferitelor lucrări, identificarea contrastelor</p>	<p>- analiza comparativ-istorică în literatură;</p> <p>- valorificarea analogiilor tipologice, a asemănărilor genetice și a contactelor de creație în ELA;</p>
<p>Principiul însușirii conștiente și active – preconizează unitatea însușirii și a comprehensiunii</p>	<p>Variate metode specifice învățământului muzical</p> <p>- procedeele/tehnicile metodei aplicate.</p>	<p>- analiza comparativ-istorică în literatură;</p> <p>- valorificarea analogiilor tipologice, a asemănărilor genetice și a contactelor de creație în ELA.</p>

Alți trei autori, colegi și discipoli ai lui I. Gagim, – **M. Tetelea, V. Crișciuc, M. Morari** dezvoltă în lucrările sale componenta metodologică a *Curriculumului educației muzicale*, structurând următoarele strategii [196; 54; 137; 140; 141; 144]:

Tabelul 2.7. Strategii specifice educației muzicale validate de M. Tetelea, V. Crișciuc, M. Morari

<p>1. Strategia valorificării emoțional-afective a mesajului sonor al operei muzicale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda dramaturgiei emoționale</i>: profesorul creează o atmosferă afectivă cu orice ocazie când va fi audiată muzica. <i>Procedee specifice</i>: - crearea efectului mirării, - crearea situației de succes, - crearea situației de joc. • <i>Metoda meditației asupra muzicii</i> (D. Kabalevsky); • <i>Metoda generalizării muzicale</i> (D. Kabalevsky); • <i>Metoda perspectivei și retrospectivei</i> (D. Kabalevsky); • <i>Metoda stimulării imaginației</i> (I. Gagim); • <i>Metoda „re-interpretării” artistice a muzicii</i> (I. Gagim); • <i>Metoda conversației muzicale</i> (L. Beloborodova); • <i>Metoda trăirii muzicii</i> (N. A. Vetlughina); • <i>Metoda receptării intonațional-stilistice</i> a muzicii și modelării procesului creativ-artistice (L. V. Șkolear).
<p>2. Strategia de dezvoltare a imaginației și creativității elevilor în baza asimilării cunoștințelor muzicale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda caracterizării poetice a muzicii</i> (I. Gagim) se mai numește și <i>metoda verbalizării artistice a muzicii</i>. Aplicarea acestei metode se consideră reușită dacă elevii vor deveni capabili să analizeze din perspectivă creativ-poetică lucrări muzicale, folosind expresii verbal-artistice. • <i>Metoda stimulării imaginației</i> (I. Gagim); • <i>Metoda re-interpretării artistice a muzicii</i> (I. Gagim); • <i>Metoda asemănării și contrastului</i> (B. Asafiev); • <i>Sinectica</i>, numită și metoda analogiilor sau metoda asociațiilor (gr. <i>synecticos</i>: <i>syn</i> – a aduce împreună și <i>ecticos</i> – elemente diverse), sugerează principiul fundamental al metodei: asocierea unor idei aparent fără legătură între ele. Eliberează elevii de orice constrângeri, îngăduindu-le să-și exprime liber opiniile; încurajează atitudinea creativă a elevilor, îi stimulează să examineze problemele și soluțiile în moduri neuzuale, utilizând digresiuni - exprimarea impulsurilor imaginative, educând flexibilitatea și lateralitatea acesteia. • <i>Explozia stelară</i> (Starbursting) - favorizează dezvoltarea creativității; demarează din centrul conceptului și iradiază în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară. Aplicată în grup, facilitează participarea întregului colectiv de elevi, stimulează creativitatea și spiritul de învățare prin descoperire.

<p>3. Strategia de fixare și sistematizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda LOTUS</i> - deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele opt idei secundare, care se axează în jurul celei principale, asemenea petalelor de nufăr. <i>Procedeele-etape:</i> <ul style="list-style-type: none"> - construirea diagramei; - scrierea temei principale în centrul diagramei; - identificarea ideilor/aplicațiilor legate de tema centrală; - construirea de noi conexiuni pentru cele opt teme centrale; - etapa evaluării ideilor, analiza și aprecierea rezultatelor. • <i>Metoda piramidei</i> - împlinirea activității individuale cu cea desfășurată co-operativ în cadrul grupurilor. <i>Procedeele-faze:</i> <ul style="list-style-type: none"> - faza introductivă: profesorul expune datele problemei; - lucrul individual; - lucrul în perechi; - raportarea soluțiilor în colectiv; - formularea deciziei.
---	---

Strategiile specifice educației muzicale, menționează autoarele, fiind nu numai o entitate teoretică, se manifestă practic; ele reprezintă o concepție, o linie de orientare, pe ansamblu și pe termen lung, privind organizarea procesului de învățământ și a educației muzicale [ibid., p. 14].

Deși întemeiate pe principiile definiției ale didacticii muzicale, unele formulări ale denumirilor metodelor de către autorii ruși M. Krasilnikova și L. V. Șkolear, la care fac trimitere M. Tetelea și V. Crișciuc, nu sunt adecvate naturii și esenței metodelor. E vorba de metodele care au în titlu termenul *receptare*, care este cel mai complex tip de activitate muzical-artistică, și nu o metodă. Or, în acest caz s-ar cere formulate metode care să stimuleze-dezvolte receptarea profundă și cât mai deplină a operei muzicale.

De asemenea, metodele *Explozia stelară*, *Sinectica*, *Lotus* și *Piramida* nu sunt specifice educației muzicale. Deși pot fi aplicate pe anumite secvențe ale procesului instructiv-educativ, ele n-ar trebui incluse în strategiile specifice educației muzicale, căci nu sunt întemeiate pe starea de cânt și re-crearea-interpretarea imaginilor muzicale, ci se referă la un mesaj muzical abstract.

Dezvoltare semnificativă a didacticii muzicale este realizată de **M. Cosumov**, care a sistematizat *principii de metodologie a EM*, abordate mai puțin sau deloc de către alți autori:

- principiul subiectivității în artă;
- principiul interiorizării muzicii;
- principiul tangențialității competențelor și experiențelor muzicale individuale;
- principiul abordării sincretice;
- principiul educativ-formativ;

- principiul instructiv-informativ-tehnologic;
- principiul continuității;
- principiul accesibilității;
- principiul pasiunii;
- principiul atractivității;
- principiul corelației „calitativ-cantitativ”;
- principiul conectării activităților muzicale extrașcolare la necesitățile spirituale ale elevilor [50, p. 12].

Dintre acestea, *principiul abordării sincretice* se referă direct și la obiectul cercetării noastre.

Anterior, în cercetarea descrisă în teza sa de doctorat, **V. Crișciuc** a validat un concept original de strategie didactică specifică educației muzicale [54, p.13]:

Tabelul 2.8. Strategii didactice specifice educației muzicale

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

Modelul său didactic de formare-dezvoltare elevilor a cunoștințelor muzicale este de asemenea unul original, complex, gândit conform principiilor creației-receptării muzicale, și **include**:

- Modelele interacțional, multidirecțional și integrat;
- Structurarea tipologică a cunoștințelor muzicale în cunoștințe fundamentale, cunoștințe funcționale și cunoștințe-atitudini, fiecare dintre acestea fiind concretizate, respectiv, după funcțiile specifice (spirituale, filosofice și psihologice), după aspectele practice (sonorizate, vizualizate, verbalizate) și după conținutul integral (știu+știu să fac);
- Indicatorii eficientizării procesului de predare-formare elevilor a cunoștințelor muzicale;
- Principiile specifice educației muzicale: *funcțional-dinamic* și *al corelării activităților muzical-didactice ale lecției* [ibid., p.12], ultimul fiind aferent și interacțiunii metodologiilor ELA-EM.

Arte-limbaj-receptare. În clasele primare predomină activitatea practică de familiarizare a elevilor cu valorile muzicii și literaturii, de formare a elementelor culturii muzicale și literare-lectorale. Asigurarea unei interacțiuni raționale a metodologiilor ELA-EM la această vârstă nu este un „mofet metodic”, ci o necesitate a

cunoașterii profunde și depline a artelor de către elevi, care decurge din însăși natura (principiile) celor două arte și conduce la unitatea culturii artistic-estetice a elevilor. Teza este argumentată, întâi de toate, de similitudinea și unitatea limbajelor celor două arte, de caracterul sincretic *vorbire-ritm* al literaturii și *ritm-vorbire* al muzicii, fapt care facilitează în cea mai mare măsură receptarea de către elevii claselor primare a operelor literare și muzicale.

Deloc întâmplător faptul că în sec. al XX-lea, până în anii '80, disciplina școlară având la bază arta muzicală se numea *Cântul*, iar la orele sale predominau activitățile de cânt vocal-coral. Cântul rămâne a fi activitatea principală a elevilor și în actualitate, căci cântul sintetizează auzul-audierea cu vorbirea. Capacitatea de a cânta corect le dezvoltă elevilor o *cultură interpretativă înaltă*, care se manifestă în trăirea vie a muzicii (vorbire+simțire), în înțelegerea și executarea ei ca pe o artă vie - muzica pentru elevi există aievea în timpul cântului și a stării de cânt; ea este cel mai accesibil gen de artă. Audiind interpretarea de melodii de către alți elevi (colegi de clasă și de școală, din alte școli și localități etc.), elevii sesizează caracterul accesibil și de largă circulație al muzicii.

Orice cântec este mai întâi o melodie, iar melodia este cea mai importantă formă de expresivitate muzicală. Deci în interpretarea vocală este strict necesară respectarea regulilor la cânt, precum: poziția corectă a corpului, respirația, intonația precisă a înălțimii sunetelor, dicția clară, articulația corectă pentru obținerea unei cantilene frumoase - factorul decisiv în redarea mesajului creațiilor vocale.

De asemenea, este cunoscut rolul intonației în vorbire precum și în cânt, rolul dicției și articulației. Cultivarea la elevi a aptitudinilor de a cânta și a asculta, formarea unor deprinderi corecte de respirație, de dicție, emisie, cu efecte fiziologice ce țin de pulsația, tensiunea arterială, metabolismul și starea de bună dispoziție și echilibru spiritual necesită o muncă intelectuală încordată și continuă.

Dacă comparăm muzica cu alte arte observăm o profundă asemănare a acestora mai ales cu literatura: ambele sunt arte temporale și auditive [100, p. 57].

De aceea discursul muzical constituie în interpretare un act de comunicare asemănător celui vorbit prin respectarea anumitor principii și legi sintactice, care privesc construcția frazelor, respirația corespunzătoare (punctuația) și exprimarea lor clară. Respectarea principiilor de frazare asigură actului interpretativ claritate, limpezime și logică. Elevii trebuie să perceapă elementele de sintaxă muzicală pe bază de audiție și interpretare. Important este ca elevii să înțeleagă, că în muzică, deopotrivă cu vorbirea coerentă, există o punctuație care împarte melodia în motive, fraze, propoziții, perioade etc.

Finalitatea principală a învățării este competența – un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața socială [66]. Prin urmare, în activitatea de cânt, de rând cu însușirea anumitor cunoștințe din domeniul vocal, elevul trebuie să-și formeze și anumite capacități practice de interpretare vocală.

Este semnificativă și relația activității de cânt cu câmpul energetic al celui care cântă. Vocea degajă putere, prin vibrația aparatului vocal din interior are loc emanarea unei energii pozitive. O asemenea energie se revarsă în toate direcțiile, în special, în direcția gândurilor noastre, trimițând energia într-o anumită zonă a corpului. Putem folosi sunetele pentru întregul sistem vocal sau putem concentra intonarea doar asupra unui singur centru energetic al corpului.

Sursele examinate (clasa metodologiilor EM) mai demonstrează:

- centrarea metodologiilor EM pe principiile EM și orientarea lor la producerea finalităților specifice – constituențe ale culturii muzicale și artistic-estetice: starea de cânt (emoții, stări afective, sentimente etc.), gustul muzical-estetic, judecățile estetice, comportamente specifice auditorului cult de muzică, reprezentări muzical-estetice, aptitudini muzicale [G. Breazul, 24; I. Gagim, 94, 187; T. Gânju, 101, 105, 106, 108; V. Crișciuc, 54; *Curriculum EM*, 64-66; E. B. Abdulin, 219];
- valorificarea în procesul instructiv-educativ formal doar a operelor muzicale cu valoare netrecătoare [M. Cosumov, 50; *Curriculum*, 64-66; I. Gagim, 94, 98; V. Vasile, 207];
- necesitatea deducerii metodologiilor EM din teleologia EM, specificul conținuturilor educaționale ale EM (opere muzicale, materii despre activitatea muzicală a elevilor) și pe principii specifice EM, particularitățile receptării muzicale a elevilor din clasele primare, experiențele lor de viață și estetice, personalitatea învățătorului, spațiul educațional (geografic, cultural, social, spiritual etc.) [întreaga listă];
- necesitatea discriminării epistemice a elementelor metodologiilor didacticei științei de elementele metodologiilor didacticei muzicii la toate etapele acțiunii de influență educativă – proiectare didactică, desfășurare a procesului instructiv-educativ, evaluare școlară, și combinarea acestora în funcție de particularitățile fiecărei secvențe a procesului instructiv-educativ [Vl. Pâslaru, 158, 161-165; T. Gânju, 103, 106; V. Crișciuc, 54];
- necesitatea aplicării în primul rând în procesul instructiv-educativ de EM a elementelor științifice din muzicologie și pedagogia artei/artei muzicale [M. Cosumov, 50];
- realizarea graduală a tuturor activităților de EM a elevilor [M. Cosumov, 50; A. Stici, I. Gagim, 187; V. Vasile, 207];
- orientarea creativă definitorie a EM – aceasta având ca sursă natura operei muzicale și a receptării muzicale [lista întreagă];
- orientarea receptării muzicale a elevilor la re-crearea imaginilor muzicale prin decodarea elementelor limbajului muzical în unitatea formă-mesaj a operei [V. Babii, 7, 8; T. Bularga, 27; M. Cosumov, 50; V. Crișciuc, 54; *Curriculum...*, 64-66; I. Gagim, 94, 98; T. Gânju 101, 106; P. Delion, 68; A. Leahu, L. Dănceanu, C. Georghescu, 126; M. Morari, 139; I. Șerfezi, 183; A. Stici, I. Gagim, 187; M. Tetelea, 194; M. Morari, 139; V. Vasile, 207; E. B. Abdulin, 219; O. Apraxina, 221];

- limbajele artistice (literar, muzical, plastic etc.) conțin în substraturile lor particularități ale formelor specifice genului/speciei concrete de artă, căci autorii de creații artistice convertesc în *imagini artistice* propriile trăiri și impresii de viață, imaginea artistică obținând și funcția de limbaj de comunicare specific;
- pe de altă parte, receptorul de artă, în baza propriilor experiențe estetice și de viață (H. R. Jauss), decodează limbajul artistic specific genului/speciei, convertindu-l în *imagini artistice proprii* – savurate de propriul univers de așteptare (U. Eco);
- prin urmare, școlarii mici trebuie să li se formeze competențe literar-lectorale și muzicale întâi de toate prin însușirea practică a elementelor limbajelor artistice ale celor două arte în contexte de *comunicare, receptare-apreciere și de creare a valorilor artistice*;
- metodologiile ELA-EM se adresează în egală măsură universului intim și celui exterior al personalității elevului receptor de artă, operând atât în sfera afectiv-emoțională, cât și în cea rațională a culturii artistic-estetice [G. Breazul, 23; T. Bularga, 27; P. Cornea, 43; M. Cosumov, 50; H. Ey, 88; I. Gagim, 93; V. Vasile, 207].

În concluzie. Abordările tradiționale ale predării-învățării muzicii în școală acordă prioritate metodologiilor proprii didacticii științelor și nu sunt argumentate epistemologic; abordările școlii moscovite a didacticii muzicii și dezvoltările acesteia de către cercetători din Rep. Moldova identifică-explorează-fundamentează principii și metodologii specifice cunoașterii artistic-estetice, contribuind astfel la edificarea unei didactici a muzicii.

2.5. Metodologia interacțiunii metodologiilor ELA – metodologiilor EM

Așa cum s-a menționat mai sus, metodologia interacțională a ELA-EM sau interacțiunea metodologiilor ELA-EM, prezintă ea însăși o entitate, care, în termenii metodologiei educației, este o *strategie specifică* formării elevilor a culturii artistic-estetice. Ca strategie, aceasta include:

- *principiile* interacțiunii literaturii-muzicii în formarea elevilor a culturii artistic-estetice;
- un *scop specific* – formarea elementelor culturii artistic-estetice;
- *competente specifice* (în funcție de normativitatea disciplinei și vârsta elevilor) asupra sincretismului și interacțiunii literaturii-muzicii-științelor aferente altor arte și științe, *înțelegerea* adecvată a valorilor interacțiunilor literatură-muzică *aplicarea* creativă a valorilor interacțiunii literaturii-muzicii;
- *conținuturi* educaționale specifice, aferente interacțiunilor literaturii-muzicii – legăturile genetice, analogiile tipologice și contactele de creație; elemente ale limbajelor artistice ale literaturii-muzicii; componentele principale ale comunicării muzicale – comunicării literare (audierea, comprehensiunea, comentarea/interpretarea, creația);

- *metodologii* specifice de receptare-comprehensiune-comentare/interpretare-creație în interacțiune a literaturii-muzicii: asemenea metodologii nu pot fi altele decât *strategiile metodologice specifice*, formulate pentru o anumită macro secvență a procesului instructiv-educativ de formare elevilor a elementelor culturii artistic-estetice;
- *finalitățile* principale ale acțiunii pedagogice, desfășurată prin interacțiunea metodologiilor ELA-EM: elemente ale culturii artistic-estetice, manifeste la nivelul personalității elevului receptor – competențe, trăsături, comportamente, reprezentări, abilități și aptitudini artistic-estetice. Această macrostructură a interacțiunii metodologiilor ELA-EM poate fi reprezentată grafic, de ex., printr-o sferă secționată imaginar în patru părți (Fig. 2.1).

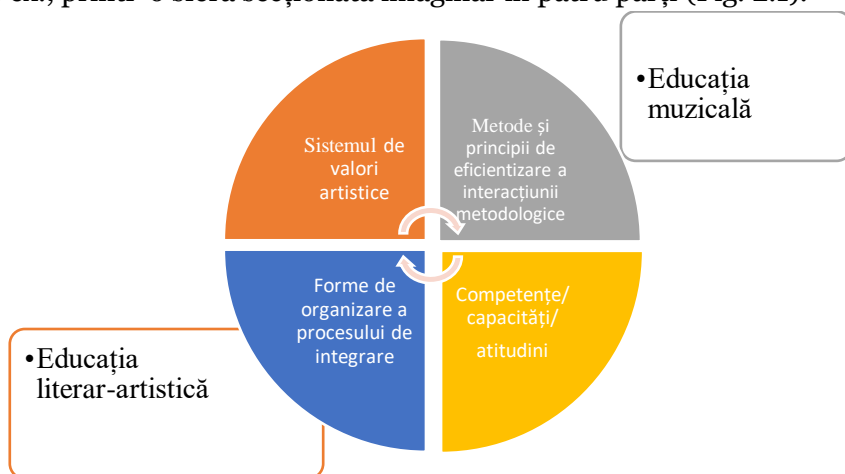


Fig. 2.1. Componentele-cheie ale interacțiunii ELA-EM la nivel de macrosistem

Examinarea istoriei și cadrului teoretic al problemei ne-a condus la formularea unui **sistem de principii** pentru proiectarea-reglementarea interacțiunii metodologiilor ELA – metodologiilor EM. Acestea exprimă relațiile esențiale generale în cadrul procesului de formare elevilor a elementelor culturii artistic-estetice și acționează în următoarea *structură ierarhică*:

1. *Principiul conexiunii universale* [W. von Humboldt, 226; M. Ralea, 172; L. Blaga, 18; M. Flonta, 89; B. Nicolescu, 150; Vl. Pâslaru, 158, 161-165]: Orice există, există doar în relații, directe sau indirecte, cu celelalte lucruri și ființe din lume (lumea, afirmă filosofia, fiind alcătuită din lucruri și ființe). Literatura și muzica există în relații directe datorită apartenenței la același tip de cunoaștere – artistic-estetică.
2. *Principiul interdisciplinarității generale în cunoaștere* [J. Dewey, 69, 70; Al. Surdu, 189; Ș. Milcu, V. Stancovici, 134; C. Balaceanu-Stolnici, 9; B. T. Lihaciov, 227; I. Toboșaru, 197; Vl. Pâslaru, 164, 165; I. Drăgan, V. Tonoiu, I. Bădescu, 73; E. Botezatu, 21; D. Apetrei, 3; M. Tasi, 192; A. Ardelean, 4, ș.a.]: Conexiunea universală a lucrurilor și ființelor determină caracterul interdisciplinar al cunoașterii.
3. *Principiul unității și diversității tipurilor de cunoaștere umană* [M. Eliade, 86, 87; M. Breazu, 22; Vl. Pâslaru, 164] este determinat de principiul unității

- și diversității lumii (lumea nu poate exista altfel decât în unitatea diversității sale), precum și de primele două principii.
4. *Principiul sincretismului și interacțiunii artelor* [Aristotel, 6; T. Vianu, 212, 213; R. Steiner, 186; G. Călinescu, 31; M. Dufrenne, 76, 77; G. Văideanu, 210; P. Servien, 177; K. Gilbert, H. Kuhn, 112; V. Donose, 72; V. Bîcikov, 17; J. Bialostocki, 16; Vl. Pâslaru, 164; O. Boc, 19; S. Borhan Chiscop, D. Zaharia, 20; D. Grigorescu, 114; J. Guyau, 116; M. Mitrea, 136; D. Townsend, 199 ș.a.]: Artele au caracter sincretic (fiecare gen de artă include și elemente ale altor genuri de artă), de aceea artele interacționează la nivelul creației și receptării. Artele cu cel mai înalt nivel de sincretism sunt *Teatrul* și *Cinematografia*, iar prin universalitatea limbajului artistic – *Literatura*.
 5. *Principiul integralizării procesului instructiv-educativ pe teme interdisciplinar-interacțional la nivelul tuturor componentelor sale sistemice* [V. Isac, 121; R. Tomescu, 198; I. Moraru, 145; M. Lozba, M. Mureșanu-Ionescu, 127; E. Joiță, 123; Vl. Pâslaru, 158, 164; M. Negrici, 147; D. Zimblinski, 217; E.B. Sporîșeva, 229; S. Fadeeva, 230; J. Gherghescu, L. Gherghescu, E.-M. Pașca, 110; M. Vacarciuc, 206; G. Ciursina, 231; C. Șchiopu, 182; M. Țaulean, 202; M. Morari, 137; T. Gânju, 105, 107]: Procesul instructiv-educativ nu se poate realiza altfel decât prin interacțiunea tuturor componentelor sale sistemice (principii-obiective-conținuturi-metodologii-etape-activități-operatii).
 6. *Principiul orientării metodologiilor interacționale la valorificarea preponderentă a limbajelor artistice ale literaturii și muzicii* [P. Fontanier, 90; A. Oișteanu, 151; C. Radu, 171; Vl. Pâslaru, 160, 162-165; I. Gagim, 94, 98; Vl. Babii, 8; R. Burdujan, 29; M. Morari, 144; T. Gânju, 100, 104, 106;]: Deoarece obiectele cunoașterii ne sunt date prin forma lor, este rațional ca limbajele artistice, ca definatorii formei artistice, să constituie obiectul principal al cunoașterii artistic-estetice.
 7. *Principiul orientării metodologiilor interacționale la valorificarea-formarea-dezvoltarea personalității artistic-estetice a elevului receptor* [M. Cuclin, 58; M. C. Gertsen, 235; M. H. Rakotomena, 233; C. Cucuș, 60; Vl. Pâslaru, 165; I. Gagim, 94, 98; Vl. Babii, 8; M. Tetelea, 194, 195; O. Dandara, 67; M. Marin, 132; M. Morari, Vl. Pâslaru, L. Alexeeva, 144; T. Gânju, 100, 104]: Estetica sec. al XX-lea recunoaște receptorului de artă statutul de cel de al doilea subiect (re-creator) al operei de artă [U. Eco, 81-83; M. Heidegger, 117; H. R. Jauss, 122; J. Mukarovský, 146 ș.a.]. Deci o astfel de orientare este motivată epistemic.
 8. *Principiul comunicativității literare-muzicale* [M. Corti, 47, 48; Vl. Pâslaru, 165; I. Gagim, 94; Vl. Babii, 8; T. Gânju, 105]: Comunicativitatea este condiția generală a existenței umane. În cunoașterea artistic-estică comunicativitatea este definitorie față de celelalte tipuri de cunoaștere, deoarece autorul comunică cu obiectul pe care-l creează și chiar cu receptorul (destinatarul operei), iar receptorul, re-creând opera artistică, de asemenea comunică cu ea.

9. *Principiul unității normativității disciplinei școlare și aplicării interacțiunii metodologiilor ELA-EM* [Vl. Pâslaru, 164]: Disciplina școlară este o entitate pedagogică. În această calitate, ea este condiționată de normativitate. Dar nici o entitate nu se poate dezvolta, dacă nu acceptă inserții creatoare, precum sunt, în cazul nostru, interacțiunile metodologiilor ELA-EM.
10. *Principiul deschiderii dinamice pentru interacțiunea cu alte sisteme didactice* (discipline, cursuri) [Ș. Lupașcu, 128; M. Cristea, 52; D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, 119; Vl. Pâslaru, 165; L. Burza, M. Rus, 30; V. Crișciuc, 54; T. Gânju, 100 ș.a.]: Toate entitățile pedagogice sunt relativ stabile și relativ dinamice. Dinamismul le asigură atât dezvoltarea, cât și consolidarea calității de entitate, de aceea sistemele didactice sunt deschise în mod firesc către alte sisteme didactice, în cazul nostru, monodisciplinaritatea este deschisă inter- și transdisciplinarității, deschiderea producându-se prin aplicarea unor metodologii interacționale.

Metode. La proiectarea-aplicarea metodologiilor ELA-EM conform principiilor de mai sus sunt examinate nu oarecare metode noi, specifice interacțiunii literaturii și muzicii, ci *combinații ale metodelor* cunoscute (metodologii), tradiționale și moderne, sau chiar *strategii* educativ-didactice – de predare-învățare interacțională a literaturii și muzicii.

Pornind de la această concluzie, stabilim că interacțiunii ELA-EM îi sunt proprii cinci clase de metodologii:

I. *universale*, aplicabile în procesul instructiv-educativ al tuturor disciplinelor și cursurilor: L. Burza, M. Rus [30], L. Chiricu [35], C. Cuceș [60], Vl. Pâslaru [115-], E. Joiță [123], E. Macavei [129], M. Minder [135], P. Pateau [166], D. Patrașcu [167], A. Peretti, J.-A. Legrand, J. Boniface [168], L. Surivan, L. Leahu, M. Singer [190], C. Szekel [191], E. Stan [185], B. Aismontas [220], X. Roegiers [234];

II. *generale, pentru educația artistic-estetică*, aplicabile în cadrul tuturor disciplinelor din aria curriculară *Arte*: I. Aliev [1], L. Bârlogeanu [12], D. Kabalevsky [124], L. Martea [133], M. Morari [144], Vl. Pâslaru [144], L. Alexeeva [144], M. Stratan [188], D. Truță [200], G. Văideanu [13], A. I. Astahov [222], L. Peciko [228], R. Șerbakov [232];

III. *specifice educației literar-artistice*: E. Botezatu [21], S. Cemortan [32, 33], G. Corniță [45], O. Costea [49], *Curriculum LLR* [62], M. Dumitrache [79], A. Dumitrescu [80], N. Eftenie [85], V. Goraș-Postică [113], D. Mănuță [131], M. Marin [132], I. Pânzaru [152], C. Parfene [153, 154], Vl. Pâslaru [160, 162, 164], C. Șchiopu [179, 182], S. Secară-Cemortan [176], C. Vlad [215, 216];

IV. *specifice educației muzicale*: E. Coroi [46], V. Babii [7, 8], G. Breazul [23,24], G. Gorghiu [25], O. Bucșan [26], T. Bularga [27], D. Cotovițaia, M. Morari [51], S. Croitoru [55, 56,57], I. Gagim [94, 98], T. Gânju [103, 108, 109], *Curriculum...* [64-66], P. Delion [68], A. Leahu, L. Dănceanu [126], M. Morari [141, 144], I. Șerfezi [183], A. Stici [187], M. Tetelea [196], V. Crișciuc [196], M. Ursu [204], V. Vasile [207], E. B. Abdulin [219], O. A. Apraxina [221], I. Gruzdova [225];

V. *specifice interacțiunii artelor*: D. Apetrei [3], A. Ardelean [4], C. Balaceanu-Stolnici [9], O. Boc [19], E. Botezatu [21], R. Burdujan [28,29], I. Cibric [36], V. Cioabanu [38], *Educația muzicală...* [84], T. Gânju [103, 108, 109], J. și L. Gherghescu, E.-M. Pașca [110], Vl. Pâslaru [115], V. Isac [121], M. Mitrea [136], I. Moraru [145], M. Negrici [147], E.-M. Pașca [157], Vl. Pâslaru [165], C. Șchiopu [182], R. Tomescu [198], M. Vacarciuc [206], D. Zimblinschi [217], E. B. Sporâșeva [229], S. Fadeeva [230], G. Ciursina [231], M. H. Rakotomena [233], M.C. Gertsen [235].

Deoarece lucrurile sunt date cunoașterii umane prin forma lor [I. Kant, 125; M. Flonta, 89], interacțiunile literatură – muzică în procesul educațional trebuie centrate pe pregătirea elevilor pentru a cunoaște, a înțelege, a aplica și a integra elementele limbajului muzical – limbajului literar-artistic. Proiectarea realizării acestui obiectiv revendică aplicarea unei strategii axate pe *sistemul de acțiuni comunicative* (căci literatura și arta sunt comunicare artistic-estetică), precum:

- componenta strategică *teleologie-metodologie*: corelarea obiectivelor de formare a competenței de comunicare muzicală și literară cu metodele și procedeele/tehnicele comunicative generale și specifice activităților muzical-artistice și literar-artistice;
- componenta *proces educațional*: stabilirea etapelor de aplicare a metodelor de comunicare muzicală – literar-artistică;
- componenta *evaluaare școlară*: validarea indicatorilor eficienței reperelor metodologiei de comunicare muzicală – literar-artistică în procesul ELA-EM.

În acest travaliu vor prevala metodele active-interactive-creative, însă nu cele generale și nu ca răspuns la „moda didactică” de a-i separa pe elevi în grupuri și a aplica neapărat astfel de metode, ci pornind de la:

- competențe specifice,
- conținuturile antrenate (specificul structurii operei literare-operei muzicale),
- particularitățile subiectului receptor (a școlarii mici),
- personalitatea subiectului educator (învățătorului),
- mijloacele de învățare de care dispune învățătorul, de alte condiții pedagogice (mediul social, mediul educațional, timpul de afară etc.) [Vl. Pâslaru, 162, 165].

Dinspre *educația literar-artistică*, interacțiunii pedagogice se pretează metode structurate de: G. Corniță, 45 – Exercițiul structural, Lectura, Expunerea, Prelegerea-dezbatere, Simularea, Studiu de caz, Reflecția personală, Braistorming-ul, Sinectica, Comentariul literar(Analiza literară) Selectarea citatelor, Jocul didactic, Conversația, Demonstrația, Exercițiul, Algoritmizarea, Problematizarea, Învățarea prin acțiune și descoperire, Explicația;

C. *Parfene*, 153, 154 – Comunicarea, Conversația (euristică și catihetică), Analiza lingvistică, Învățarea prin descoperire, Problematizarea, Demonstrația, Învățarea prin exerciții, Instruirea programată, Lucrul cu manualul, Analiza literară, Expunerea, Prelegerea școlară, Povestirea, Braistorming-ul, Exercițiul;

Vl. *Pâslaru*, 115, 160, 162, 163, 165 – Semiotice, Hermeneutice, Praxiologice; C. Ș– Semiotice, Hermeneutice, Praxiologice; C.tihetică), Analiza lingvistică, Învățarea prin descoperire, Problematizarea, Demonstrația, Învățarea prin didactic; b) me-

tode: Jocul instructiv pe roluri, Comentariul literar, Simularea întâlnirii cu personajele operei;

D. Truță, 200 – Citirea expresivă și artistică a fragmentelor literare, Povestirea, Descrierea;

O. Costea, 49 – Descrierea, Lectura metodică a textelor literare, Exercițiul, Reconstrucția hermeneutică;

S. Cemortan, 33; *N. Baraliuc*, 11 – Jocul, Înscenarea, Dramatizarea;

V. Goraș-Postică, 113 – Sinteza, Comentariul literar, Recenzia, Cronica dramatică;

T. Gânju, 100, 103 – Lectura textului literar, povestirea, expunerea, conversația, de comunicare orală: a) expozitive (expunerea, descrierea, narațiunea, explicația, prelegerea); b) conversative (conversația, discuția didactică, problematizarea, comunicarea rotativă, discuția panel); de comunicare scrisă: lectura sau munca liberă sau dirijată cu manualul; de explorare: a) directă (observația didactică, ancheta, studiul de caz, metoda cubului) și b) indirecte demonstrative (demonstrația grafică, demonstrația imaginilor, modelarea); interpretarea hermeneutică (verbală) a operei muzicale, Audiția și explicarea verbală a muzicii.

Educația muzicală participă la formarea elementelor culturii artistic-estetice a elevilor prin metodele examinate de:

I. Șerfezi, 183 – Demonstrarea (prin cântare, gesturi, scriere și combinare), Explicarea, Exercițiul, Metoda convorbirii sau a conversării;

M. Ursu, 204 – Metoda exercițiului ritmic, Jocul muzical, Exercițiul melodic, Exercițiul ritmico-melodic, procedeu, Frazarea muzicală: Fonomimia;

Iu. Aliev, 1 – Metoda retrospectivă, Metoda acțiunii emoționale, Improvizația, Metoda verbală, Metoda asemănării și contrastului;

V. Vasile, 207 – Exercițiul, Demonstrarea, Explicarea sau explicația, Conversația, Convorbirea, Dialogul, Algoritmizarea, Jocul didactic muzical, Metoda euristică, Munca cu manualul;

A. Stici, I. Gagim, 187 – Demonstrarea, Exercițiul, Lucrul în grup, Explicarea, Povestirea, Observarea independentă, Învățarea prin descoperire, Braistorming-ul, Metoda acțiunii emoționale, Metoda dramaturgiei emoționale, Metoda stimulării imaginației, Metoda modelării artistice a muzicii, Metoda caracterizării poetice a muzicii, Metoda asemănării și contrastului, Metoda anticipării și revenirii;

M. Tetelea, V. Crișciuc, 196 – Metoda stimulării, Metoda modelării, Jocul de rol, Strategii emoțional-afective (Metoda dramaturgiei emoționale - I. Gagim, Metoda meditației asupra muzicii – E. Abdulin, Metoda perspectivei și retrospectivei - D. Kabalevsky, Metoda trăirii muzicii- N. Vetlughina, Metoda perceperii intonațional-stilistice a muzicii și modelării procesului creativ-artistic- L. Școlear), Metodologia valorificării strategiilor analogice prin metode care favorizează imaginația și creativitatea: Sinectica, Explozia stelară, Metodologia valorificării strategiilor mixte: Metoda Lotus, Metoda piramidei;

M. Vacarciuc, 206 – Observația, Metoda exercițiului, Metoda însărcinărilor, Improvizarea, Jocul muzical, Metoda Vox Mentis Melogestica, Comunicarea prin cânt;

Demonstrarea, Explicarea, Conversația, Povestirea, Problematizarea, Cadranul, Ciorchinele, Cvintetul, Mozaicul, Pălăriile gânditoare, Braistorming-ul, Explozia stelară, Turul galeriei, Știu-Vreau să știu-- Am învățat, Diagrama Venn, Bulgărele de zăpadă;

V. Babii, 8: Interpretarea vocal-corală/instrumentală, Muzicierea, Improvizarea/ Compunerea, Jocurile muzicale, Mișcările ritmice, Demonstrația, Sistematizarea, Descrierea, Învățarea prin cercetare; Interpretarea vocal-corală/instrumentală, Muzicierea, Improvizarea/ Compunerea, Jocurile muzicale, Mișcările ritmice;

O. Bucșan, 26 – Audiția muzicii, Scrisul muzical, Jocul muzical, Creația muzicală, Analiza muzical-auditivă, Însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică; Dicteul ritmic, Dramatizarea;

T. Chiriac, C. Rusnac, I. Gagim, 34 – Metoda acțiunii emoționale, Metoda dramaturgiei emoționale, Metoda stimulării imaginației, Metoda „reinterpretării” artistice a muzicii, Metoda caracterizării poetice a muzicii, Metoda euristică, Metoda asemănării și contrastului, Jocul muzical;

Curriculum EM, 64-66 – Audiția/receptarea muzicii, Interpretarea vocală/corală /instrumentală, Caracterizarea muzicii, Creația elementară muzicală, Convorbirea, Jocul muzical-didactic, Exercițiul, Lucrul cu manualul, Compararea;

P. Delion, 68 – Exercițiul muzical, Jocul muzical, Demonstrarea, Explicarea, Exercițiul, Convorbirea, Povestirea;

M. Morari, 137, 140, 141, 144 – Metode obiectiv-directe (chestionarea, interviul, discuția, extemporalul, lucrare de control) Metode intuitiv-indirecte (observația, investigația, proiectul, portofoliul) Compunere, Improvizatie, Muziciere, Interpretarea, Reflecția, Creația, Caracterizarea verbală, Audiția muzicii, Activități muzical ritmice, Jocul, Citit-scrisul muzical, Solfegierea, Dramatizarea;

L. Martea, 133 – Graficul conceptual, Mozaic, Metoda Graffiti, Conversația de tip Socrate, Diagrama Venn, Tehnica de lucru Clustering, Gândește-Perechi-Prezintă;

T. Gânju, 100, 103 – Audierea muzicală, prezentarea, vocalizarea, interpretarea artistică și interpretarea hermeneutică (verbală) a operei muzicale, Audiția și explicarea verbală a muzicii.

Sintetizarea acestora ne-a condus spre următoarea clasificare a metodelor ELA-EM:

Tabelul 2.9. Clasificarea metodelor ELA-EM

<i>Metode generale (MG)</i>	<i>Metode interdisciplinare (MI)</i>	<i>Metode specifice (MS)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Portofoliul; • Descrierea; • Brainstorming-ul: MG-MS; • Sistematizarea: MG-MI; • Constatarea: MG-MI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discuția/Dialogarea; • Cvintetul: MI-MS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea dramaturgică a discursului artistic; • Evaluarea: MG-MI-MS; • Anticiparea: MS-MI; • Cadranle: MI-MS.

Dintre acestea, doar *dezvoltarea dramaturgică a discursului artistic* este o metodă specifică educației artistic-estetice, celelalte putând fi aplicate aleatoriu, pe anumite secvențe ale procesului instructiv-educativ, în funcție de obiectivele operaționale concrete.

În literatura de specialitate nu sunt delimitate concepte metodologice de predare-învățare-evaluare ca act de comunicare axată pe interacțiunea *profesor – elev*. Faptul ne-a determinat să identificăm argumentele care să certifice necesitatea predării limbajului muzical nu doar ca parte componentă a operei muzicale, ci și drept componentă implicită comunicării didactic-muzicale.

Cele mai eficiente în predarea muzicii sunt tehnologiile (=procedeele) bazate pe comunicare, reprezentate de metodele active de predare. Accentul s-a deplasat de pe potențialul de transformare pe activitatea reală, devenind evidente tot felul de modificări ale limbajului muzical și uzual-verbal (interpersonal), care se produc destul de frecvent.

Astfel, cele mai multe expresii ale elevilor conțin metafore și alte figuri de stil, iar acestea, ca imagini artistice, sunt ușor modificabile, motiv pentru care sunt supuse analizei muzicologice și artistice.

Finalitățile principale ale aplicării interacționale a metodologiilor ELA-EM sunt și componente ale culturii artistic-estetice a elevilor:

- *competențele* de receptare, comprehensiune, comentare-interpretare și creație adecvată a operelor literare și muzicale;
- *trăsături caracteriale* specifice receptorului de artă: de ex., obișnuința-trebuința de a citi – a asculta muzică de valoare;
- *comportamente* artistic-estetice: de ex., atitudine pozitivă față de arte, discriminarea artei de kitsch-ul artistic;
- *reprezentări* elementare despre unitatea artelor: de ex., comunitatea tematică, orientarea pozitivă, similaritatea elementelor limbajului artistic etc.
- *aptitudini* artistic-estetice dezvoltate în conformitate cu vârsta [Cf.: 144].

Printre trăsăturile de personalitate mai frecvente, posibil a fi formate-dezvoltate prin aplicarea interacțională a metodologiilor ELA-EM, sunt:

- *capacitatea de empatizare artistică*: a te pune în situația altora sau personajelor artistice;
- *toleranța spirituală*: îngăduință, răbdare sau/și compătimire față de celălalt; *acceptarea și înțelegerea* celuiilalt;
- *obiectivitate în evaluare*: a aprecia obiectiv succesele personale și ale altora;
- *deschidere interioară*: a fi deschis în gândire și în comportament;
- *justificare a acțiunilor*: a stabili motivele care stau în spatele fiecărei acțiuni [G. Văideanu, 209; M. Zlate, 218; Vl. Pâslaru, 158, 160, 162; C. Șchiopu, 182; M. Marin, 132; M. Morari, 137, 140, 142; S. Sârbu, 174, 175; S. Secară-Cemortan, 176; M. Țaulean, 202; L. Peciko, 228].

În concluzie. Problema interacțiunii metodologiilor ELA – metodologiilor EM în formarea elementelor culturii artistic-estetice a școlarii mici este anticipată de epistema metodei și de conceptele de metode generale și particulare/specifice, de metode pasive/reproductive și de metode active – participative – creative.

Deoarece „metoda este calea spre adevăr” (Goethe), epistema metodei și tipurile de metode se conturează prin discriminarea tipurilor de cunoaștere umană, care demonstrează, că:

- metode *sui generis* nu există și nu pot exista, orice metodă fiind produs al unui anumit tip de cunoaștere;
- discriminarea metodelor în pasive-reproductive și active – participative – creative nu poate avea impact asupra tuturor tipurilor de educație decât parțial, căci fiecare tip de educație își are originea în tipurile de cunoaștere umană, deci calitatea metodelor rezidă nu în măiestria învățătorului de a selecta anumite metode, ci în capacitatea sa profesională de a identifica și a combina metodele specifice disciplinei școlare, în conformitate cu tipul de cunoaștere pe care este întemeiată respectiva disciplină;
- pentru educația literar-artistică și educația muzicală este recomandabil a valorifica potențialul metodelor specifice didacticii artelor – acelor care corespund activităților definitorii ale educației artistic-estetice: *receptarea – comprehensiunea – comentarea/interpretarea – creația*;
- deoarece activitățile specifice cunoașterii artistice reprezintă în sine o decodare conștientă a elementelor limbajului artistic al operelor de artă, și interacțiunea metodologiilor ELA – metodologiilor EM este corect epistemic și teoretic să se facă la nivelul elementelor limbajelor artistice specifice ale celor două genuri ale artei.

Interacțiunea metodologiilor ELA-EM în formarea culturii artistic-estetice a elevilor, cognitiv – este o epistemă, deoarece deține toate caracteristicile unei entități de cunoaștere; pedagogic – este o strategie acreditat epistemic și teoretic.

2.6. Modelul pedagogic de formare a culturii artistic-estetice la școlarii mici

Prezentăm deci în acest compartiment *Modelul de formare a culturii artistic-estetice* (MFCAE).

Pentru comoditate și laconism, vom utiliza o denumire mai scurtă a denumirii acestuia, deoarece în compartimentele anterioare ale tezei s-a explicat că termenii-cheie din denumirea modelului au în vedere, respectiv: *formarea* - formarea elevilor din clasele primare a elementelor *culturii artistic-estetice* prin aplicarea interacțională a metodologiilor ELA-EM.

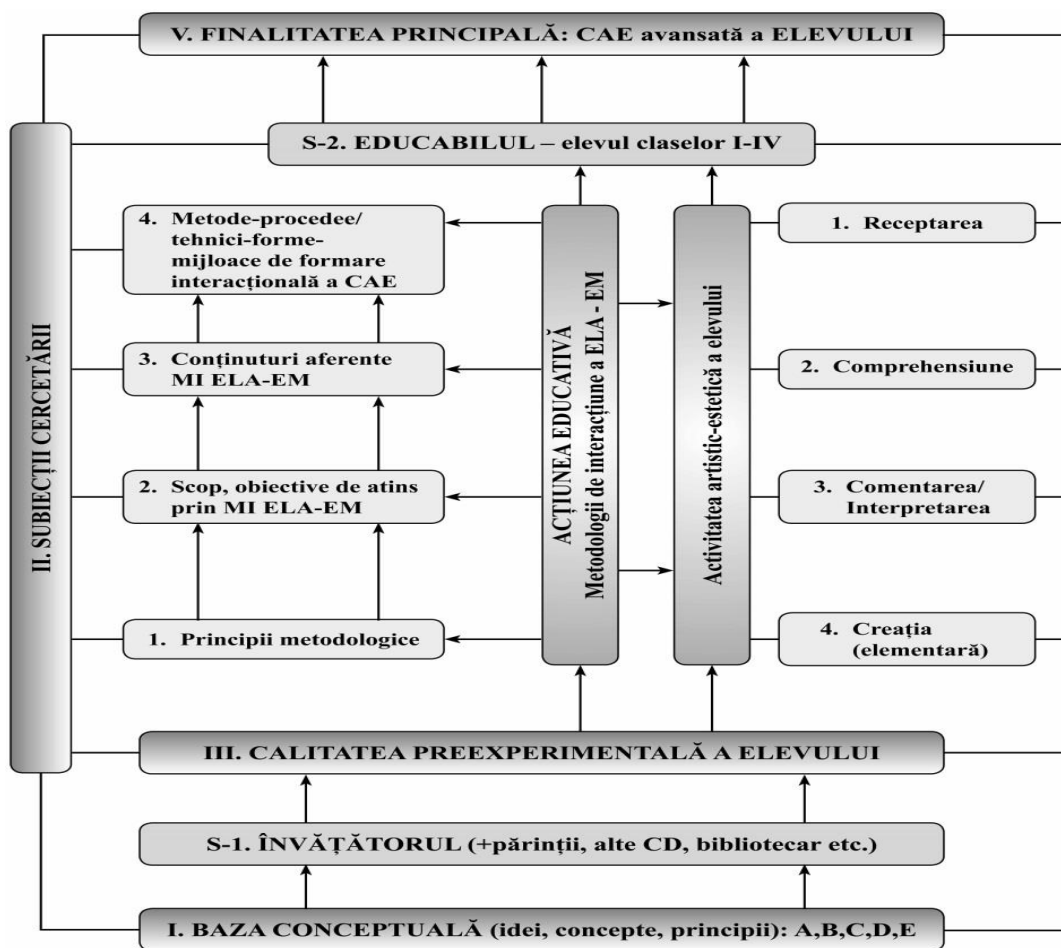


Fig. 2.2. Modelul teoretic al formării culturii artistic-estetice elevilor claselor primare prin aplicarea interacțiunii metodologiilor ELA-E

Modelul FCAE (Fig. 2.2.) reprezintă un sistem cognitiv-aplicativ. În această calitate, prima componentă a modelului nostru este un **sistem de principii**:

A. universal-existențiale:

- Legea conexiunii universale.

B. universal-cognitive:

- Principiul interdisciplinarității.

C. specific-cognitive:

- Principiul sincretismului și interacțiunii artelor.

D. regulative, ale literaturii și artelor:

- Principiul unității fond-formă a operei de artă.
- Principiul pătrunderii mesajului operei de artă prin decodarea (descifrarea) elementelor formei/limbajului artistic al operei.
- Principiul caracterului semnificativ al formei/limbajului artistic.
- Principiul întemeierii (EAE) pe experiențele de viață și cele estetice ale elevilor.

- Principiul adecvării structurii receptării elevilor la structura operei de artă.
- Principiul comunicativ-artistic.
- Principiul unității tipurilor specifice de activitate artistic-estetică (recepării - comprehensiunii - comentării/interpretării - creației).
- Principiul similitudinii metodologiilor EAE.
- Conceptul metodologic de interacțiune a literaturilor în educația etic-estică a elevilor.

Se rezumă că în actul educativ-artistic funcționează un număr mult mai mare de principii – generale, ale didacticii artei și ale educației artistic-estetice. Noi însă le-am evidențiat în modelul nostru doar pe acelea care reglementează direct aplicarea interacțională a metodologiilor ELA – metodologiilor EM în formarea la elevi a elementelor culturii artistic-estetice.

Subiecții cercetării (componenta a II-a) sunt educatorul (învățătorul claselor primare), educabilii (elevii claselor primare), părinții, alte cadre didactice (eventual, din instituțiile de învățământ non-formal).

Calitatea artistic-estică a subiectului educabil (componenta a III-a): elementele CAE manifestate de elevi în perioada preexperimentală – acestea sunt reprezentate de concluziile la experimentul de constatare.

Acțiunea educativă (componenta a IV-a) a modelului este însăși *calea* de la nivelul preexperimental al culturii artistic-estetice a educabilului către finalitatea experimentului de formare: interacțiunea metodologiilor ELA – metodologiilor EM. În cercetarea noastră, acțiunea educativă este realizată de învățător prin aplicarea metodologiilor de interacțiune a ELA-EM (metode-procedee/tehnici-forme-mijloace, elaborate/structurate în conformitate cu specificul conținuturilor aferente MI ELA-EM, având menirea să atingă un anumit scop și anumite obiective prin MI ELA-EM, toate acestea fiind întemeiate pe anumite principii metodologice). Acțiunea educativă astfel gândită (concepută și proiectată) este orientată asupra elevului, determinându-l să realizeze o anumită activitate artistic-estică, care se compune din receptare-comprehenșiune-comentare/interpretare-creație. Acestea, la rândul lor, sunt decompozabile în acțiuni și operații specifice EAE.

Finalitatea urmărită (componenta a V-a) este obținută prin experimentul de formare și reprezintă elementele CAE ale elevului virtual din clasele primare – al II-lea subiect al educației: competențe – trăsături caracteriale – comportamente – aptitudini – reprezentări despre literatură și muzică. Firește, în cazul elevilor din clasele primare este vorba despre nivelurile elementare de dezvoltare a sus-numitelor componente ale culturii artistic-estetice. Astfel, competența artistic-estică este reprezentată de anumite cunoștințe-capacități-atitudini literare și muzicale; trăsăturile caracteriale încă nu vor fi formate în clasele primare, dar se vor contura anumite caracteristici ale acestora, precum preocuparea pentru lectură/audiții muzicale, voința de a rezista unor repetiții de durată în pregătirea unui spectacol dramatic/unui concert etc. Elevii vor realiza mai multe și mai bine gestionate comportamente specifice activității literare-lectorale și auditiv-muzicale.

Cei care au aptitudini artistice le vor dezvolta și toți elevii își vor forma reprezentări adecvate (principiilor artistic-estetice) despre literatură și muzică, și nu numai.

Precum se poate observa, sfera finalității în formarea CAE elevilor din clasele primare (ca și a oricăror alți subiecți) este foarte amplă. Deci ne-am propus să provocăm/urmărim doar două aspecte de bază ale acestora: identificarea/aplicarea/crearea elementelor limbajului artistic (literar și muzical) și formarea/realizarea comunicării artistic-estetice.

Factorii integratori ai Modelului FCAE sunt reprezentați de:

- caracterul implicit sincretic al operelor de literatură și artă;
- similitudinile la nivel de formă/limbaj-mesaj ale operelor de literatură și artă de diverse genuri și specii;
- capacitatea elevilor de vârstă școlară mică de a recepta a înțelege a comenta/interpreta, inclusiv creativ, operele de literatură și artă;
- prezența la elevi a competențelor elementare de comunicare artistică (literară, muzicală);
- prezența la elevi a competențelor hermeneutice elementare (de interpretare/apreciere a operelor și fenomenelor artistice);
- existența (produsă prin educație) a unor principii și metodologii interacționale de EAE;
- pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru realizarea unei educații artistic-estetice prin aplicarea interacțiunilor literaturii și muzicii.

În subcapitolul 1.1 am sistematizat ideile, conceptele, expunerile autorilor consacrați, care, activând în domeniile filosofiei și pedagogiei, au făcut referințe la tratarea noțiunilor de *estetic* și *artistic*. Demersurile și abordările teoretice ale termenilor vizați nu constituie decât niște premise de siguranță strategică pentru elaborarea și promovarea pe scară largă a modelului de formare la elevii mici a culturii artistic-estetice ca factor educațional integrator. Accentuăm asupra termenului *integrator* din considerente conceptuale de a pune în valoare teoretico-aplicativă tandemul disciplinelor *Limba și literatura română* și *Educația muzicală* din perspectiva asigurării și stimulării unei interacțiuni productive dintre metodologiile specifice și cele comune, aplicate în cadrul celor două discipline școlare, deosebit de important pentru formarea elevului în primii ani de școlaritate.

Noțiunea *integrare* provine din limba latină – *integer*, ceea ce înseamnă *întreg, pur*; adică a face complet, a desăvârși, a introduce o parte într-un întreg, *integralitatea* constituind finalitatea, capacitatea de a fi integru.

Integrarea are ca finalitate un produs superior simplei operații de adunare. Astfel, integrarea metodelor educației literar-artistice și metodelor educației muzicale ne dă mai mult decât rezultanta (suma) părților integrate; $ELA+EM=CAE$ (cultură artistic-estică) – un produs sincretic universal. Cultura în general, în special cultura artistic-estică, prin natura sa, constituie un indicator al organizării, ordonării conștiinței și comportamentului uman în toată plinătatea fenomenelor de receptare-comprehensiune-creare a frumosului.

Din cele mai îndepărtate vremuri ale constituirii civilizației umane opiniile despre artă s-au divizat în două concepte estetice: primul se referă la *creatorul*

operei de artă, adică la *artist*; iar cel de al doilea – la *contemplatorul, receptorul* frumosului artistic. Dacă aspectul apropierii, „înfrățirii” dintre artist și contemplator (spectator) a fost și rămâne a fi piatra de încercare a teoreticienilor, atunci cu atât mai mult actul integrării culturii artistice și estetice trebuie să devină o preocupare nemijlocită a educației. Or, în cazul cercetării noastre prin cooperarea intensivă dintre domeniile literar-artistic și muzical asistăm la un exercițiu cu efect praxiologic durabil și ireversibil.

Conceptele vizate au o existență bipolară, aflându-se permanent în relații de interacțiune, de complinire și îmbogățire reciproc avantajoasă. Dacă artistul are rolul de a crea opera de artă, de a-i insufla viață, atunci de la spectator depinde durata de timp a existenței și avantajele creației artistice concrete sau a unui stil, unei epoci culturale. În acest sens, elevul contemporan trebuie educat din considerentele centrării lui valorice, adică din primii ani de școlarizare el să conștientizeze în permanență că anume el este acel promotor activ, de care depinde funcționarea conceptului estetic și promovarea în viața socială a frumosului adevărat și nu a produselor kitsch. Pentru aceasta este nevoie de un elev-receptor cultivat, cu un gust artistic rafinat, penetrant, care ar avea abilitatea și voința de a deschide ușa spre valoarea operei de artă pentru sine și pentru alții. Pentru a determina funcționalitatea conceptului *artistic-estetic*, vom trece în revistă principalele categorii ale educației estetice: *idealul estetic*, spre care tinde să-l cultive și să-l finalizeze un artist (compozitor, poet, scriitor, pictor etc.); *stilul estetic*, care ține de capacitatea elevului-receptor de a percepe, de a trăi frumosul; *gustul estetic*, care se referă la capacitatea spectatorului de a iubi și a aprecia frumosul; *spiritul creativ* favorizează capacitatea de a imagina și crea frumosul.

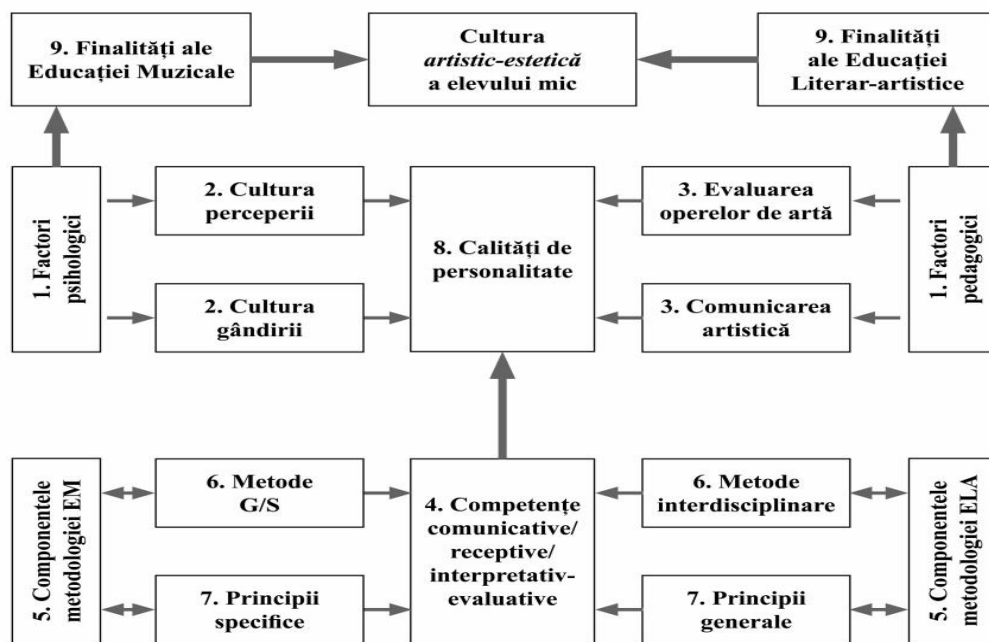


Fig. 2.3. Modelul aplicativ de interacționare a metodologiilor ELA-EM în formarea elevilor a elementelor culturii artistic-estetice

Modelul FCAE (Fig. 2.2) este unul teoretic general. Pentru a da aplicabilitate conceptului cercetării noastre a fost nevoie de a-l concretiza într-un model preponderant aplicativ de interacțiune a metodologiilor specifice educației literar-artistice și educației muzicale în vederea formării elevilor a elementelor culturii artistic-estetice (Figura 2.3.). Acesta întregeste procesul funcționării eficiente a paradigmei de interacțiune a metodologiilor specifice educației literar-artistice și educației muzicale.

Drept factori educaționali integratori ai conceptului de formare a culturii artistic-estetice la elevii mici am evidențiat două direcții strategice, care rezidă în:

- a) formarea la elevi a capacității de a recepta, a însuși și utiliza eficient valorile artistic-estetice în diverse împrejurări;
- b) dezvoltarea la elevi a capacității de a crea noi creații estetice (nivel elementar).

Direcțiile indicate sunt instrumentate tehnologic după cum urmează:

Tabelul 2.10. Direcțiile strategice integratorii ELA-EM

Formarea la elevi a capacității de receptare estetică	Dezvoltarea la elevi a capacității de creație elementară
* Cultivarea sensibilității față de fenomenele estetice și pregătirea pentru înțelegerea limbajelor, paradigmelor prin care se manifestă produsele estetice.	* Monitorizarea pedagogică a procesului de identificare a aptitudinilor individuale speciale (literar-artistice și muzicale) și dezvoltarea lor graduală și sistemică.
** Formarea gustului estetic, întemeiat pe standarde de valori contemplate în rezultatul trăirilor și sensibilităților proprii, capacității de a discrimina, analiza și compara impresiile produse de operele de artă (literare, muzicale).	** Asigurarea continuității în formarea deprinderilor și abilităților formate sistematic de la o creație artistică la alta, de la genuri și forme artistice cu conținuturi simple la cele ample.
*** Formarea intelectului artistic, manifestat prin reacționarea expresă în timpul receptării artistice și luarea de atitudini, decizii proprii.	*** Dezvoltarea imaginației integrate în raport cu opera de artă receptată la moment, în baza conștientului și inconștientului integrat.
**** Cultivarea capacităților atitudinal-estetice și artistice față de subiectul/personajul literar. **** <i>Melodia și ritmul</i> - elemente determinante ale expresivității muzicale.	**** Stimularea necesității de frumos, sublim, valoric. **** Stimularea dorinței de a comunica altora trăirea estetică proprie, tendinței și efortului de a empatiza.
***** <i>Cuvântul și propoziția</i> – elemente de bază ale comunicării.	***** Lectura textelor narative și în versuri; abilitatea receptării textului literar integrat și valorificării vocabularului textual; identificarea trăsăturilor distinctive ale <i>marșului, cântecului, dansului</i> .

Formarea abilităților de a aplica experiențele estetice în viața cotidiană:

- conversații de rezumare a mesajului creațiilor de artă (literară/muzicală);
- exerciții vocale/verbale pentru obținerea expresivității interpretării textului muzical/literar și de compunere muzicală elementară /construire a propozițiilor (poetic, narativ);
- descrierea conținutului literar în creațiile muzical-vocale;
- capacitatea de integrare a genurilor muzicale/literare.

În strânsă legătură cu *cultura percepției* (CP) se prezintă *cultura gândirii* (CG) cu rolul de stocare, generalizare, păstrare și reproducere la momentul oportun, în termeni logici, a informațiilor obținute experiențial pe parcurs. O gândire cultivată nu numai că poartă răspundere nu numai de perceperea și reproducerea logică a fenomenelor artistice, ci mai are și funcția de a gestiona senzațiile și stările emoțional-afective, căci sfera afectivă, conform lui I. Gagim, este în relație directă cu conștiința: „a fi conștient înseamnă a avea senzații” [93, p. 96]. Mai mult chiar, gândirea relaționează și cu *inconștientul*: „acolo, în adâncuri, nevăzut și neînțeles încă bine, apare primul impuls al oricărui gând, proiect, oricărei idei, implicit ideea unei opere artistice” [Ibid., p. 101].

Prezentăm în continuare rampa scenariului de integrare a capacităților și abilităților artistic-estetice ale elevilor din perspectiva funcționării interactive a domeniilor literar-artistic și muzical în contextul elaborării și implementării conceptului de formare la elevi a culturii artistic-estetice în cadrul învățământului artistic primar.

Tabela 2.11. Strategii de promovare a culturii gândirii la elevii claselor primare

<i>Strategii de promovare a culturii gândirii la elevii claselor primare</i>	
<i>Acțiunile elevului</i>	<i>Acțiunile învățătorului</i>
<ul style="list-style-type: none">- exprimă puncte de vedere și opinii proprii;- polemizează, realizează schimb de idei cu membrii de echipă, colegii, învățătorul;	<ul style="list-style-type: none">- organizează și monitorizează procesul de învățare;- stimulează și evaluează obiectiv activitatea elevilor;
<ul style="list-style-type: none">- caută să argumenteze expunerile proprii;- pune întrebări pentru a înțelege un anumit eveniment artistic;- este indulgent față de opiniile altora, cooperează în realizarea sarcinilor cognitive.	<ul style="list-style-type: none">- angajează în proces diverse metode și procedee pentru a înțelege în esență materia;- acceptă și încurajează exprimarea opiniilor și a unor puncte de vedere diferite;- respectă etica parteneriatului în învățare și creativitate.

Gândirea, conform DEX, constituie o facultate superioară a creierului omenesc, care reflectă în mod generalizat realitatea obiectivă prin noțiuni,

judecăți, teorii etc. Acțiunile elevului și acțiunile învățătorului se află la baza instrumentării metodologice a modelului de formare a culturii artistic-estetice la elevi. O altă, nu puțin importantă componentă a Modelului FCAE, se prezintă drept strategie de evaluare a operei de artă și comunicării artistice.

Tabelul 2.12. Direcțiile strategice integratorii ELA-EM

<i>Strategii de evaluare a operei de artă și comunicare</i>
<p>Evaluarea operelor de artă are loc prin angajarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • efortului intelectual ridicat, bazat pe cunoștințele acumulate din domeniile artistice; • unei experiențe estetice, manifestate prin: <ul style="list-style-type: none"> - imaginația artistică; - intelectul și tendința de a interpreta lucrurile; - capacitatea perceperii mijloacelor de expresie diferențiat și integrat; - inspirația și contemplarea influențelor venite din interior/exterior; - abilitatea de a crea noi situații artistice (verbale/muzicale); • exprimării atitudinii personale față de mesajele artistice percepute; • sesizării viziunilor artistice ale autorului reflectate în opera de artă; • expunerii propriilor senzații, emoții, opinii, conștientizate/trăite în procesul receptării operei de artă.
<i>Comunicarea artistică</i>
<p>Comunicarea artistică include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ascultarea; • înțelegerea sensului/sensurilor a celor receptate; • vorbirea artistică/intonarea vocal-expresivă; • generalizarea expunerilor comunicative; • asocierea/compararea subiectelor receptate actualmente cu cele receptate anterior.

Factorii indicați cuprind întregul spectru de integrare, deoarece înglobează aspectele principale ale procesului formativ: începând cu conținuturile interdisciplinare, competențele, metodele specifice și terminând cu finalitățile educației cultural-spirituale. Funcționalitatea acestor factori constituie sistematica planului experimental de realizare a obiectivelor cercetării, reflectate în tabelele ce urmează.

Evaluarea și comunicarea nu pot fi rupte una de alta, fiindcă aceste două fenomene se completează reciproc, producând un efect al integrării tuturor proceselor psihice: gândire, conștiință, afectivitate, sensibilizare etc. Dacă *evaluarea* ține de procedeele/tehnicele intelectual-analitice ale conștientului, atunci *comunicarea* ține de cuvânt, de sonoritățile muzicale. Copilul are nevoie să comunice, să împărtășească celor din jur senzațiile, simțirile, sentimentele, trăirile sale estetice și totodată – a evalua cele văzute/auzite. I. Gagim confirmă acest adevăr: „Imagiile sonore percepute capătă întotdeauna o anumită semnificație, un anumit sens, conțin un mesaj” [Ibid., p. 161].

A vorbi încă nu înseamnă a comunica, deoarece, în viziunea mai multor autori, în nenumărate rânduri a fost specificat că *a spune* nu este identic cu *a*

comunica. Același lucru are loc și în dihotomia *a auzi* și *a asculta*. E. Țurcan, în acest sens, tratează poezia lui M. Eminescu astfel: „poezia eminesciană este o *artă a auzului* mai mult decât una a văzului (...) *efecte mari scoate muzica din sufletul lui Eminescu în rimă*” [203, p. 36.].

Drept concretizare pentru aplicare practică a tezelor examinate și pornind de la conceptul lui V. Babii, am stabilit **condițiile pedagogice** organizării eficiente a audiției și formării *receptorului-evaluator* – parte componentă a *Modelului FCAE*:

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

Noțiunea *comunicare* provine din latinescul *comunis*, *comunico*, cu sensul de *a uni*, *a împărtăși*. Anume ultimul înțeles al cuvântului *a împărtăși* rămâne a fi destul de caracteristic pentru elevii mici – arhidornici de a împărtăși altora sentimentele, gândurile, ideile proprii. A avea ceva în interior (trăire, vis, gând, informație etc.) încă nu este mărturie a stării de comunicare.

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

Comunicarea artistică are specificul său, deoarece permite a comunica fără cuvinte, adică a comunica la nivel senzorial. Postulatul este conformat de I. Gagim astfel: „*Dacă vorbirea ține, după cum se știe, de al doilea sistem de semnalizare (adică de semnalul semnului, care este cuvântul), atunci muzica acționează și la nivelul primului sistem – comunică cu omul la nivel de corp, de senzorial-biologic-fiziologic*” [93, p. 99].

Un alt aspect al comunicării artistice în clasele primare este valoarea immanentă a operei, care poate avea influențe diferite asupra elevilor. Comunicarea fiind mediată, de ex., de jocul pe roluri, unde un elev se prezintă în rolul personajului pozitiv, iar alt elev – în rolul personajului negativ, fapt care poate lăsa o amprentă negativă asupra celui de al doilea elev. De aceea actorii rolurilor trebuie permanent schimbați cu locurile.

Comunicarea reprezintă o modalitate indispensabilă în asigurarea unei interacțiuni viabile dintre oricare discipline școlare, dar mai cu seamă dintre metodologiile ELA și EM, datorită producerii unei confruntări de idei, opinii și explicații, argumente – toate creând situații didactice centrate pe dorința elevului de a participa la acțiunile comune ale unei echipe, unui grup.

În Figura 2.4. expunem al treilea model – *Modelul metodologic al formării CAE*, în care accentul principal se pune pe modalitățile de acționare a cadrului didactic: *cum și în ce mod* trebuie să acționeze fiecare actor al procesului educațional.

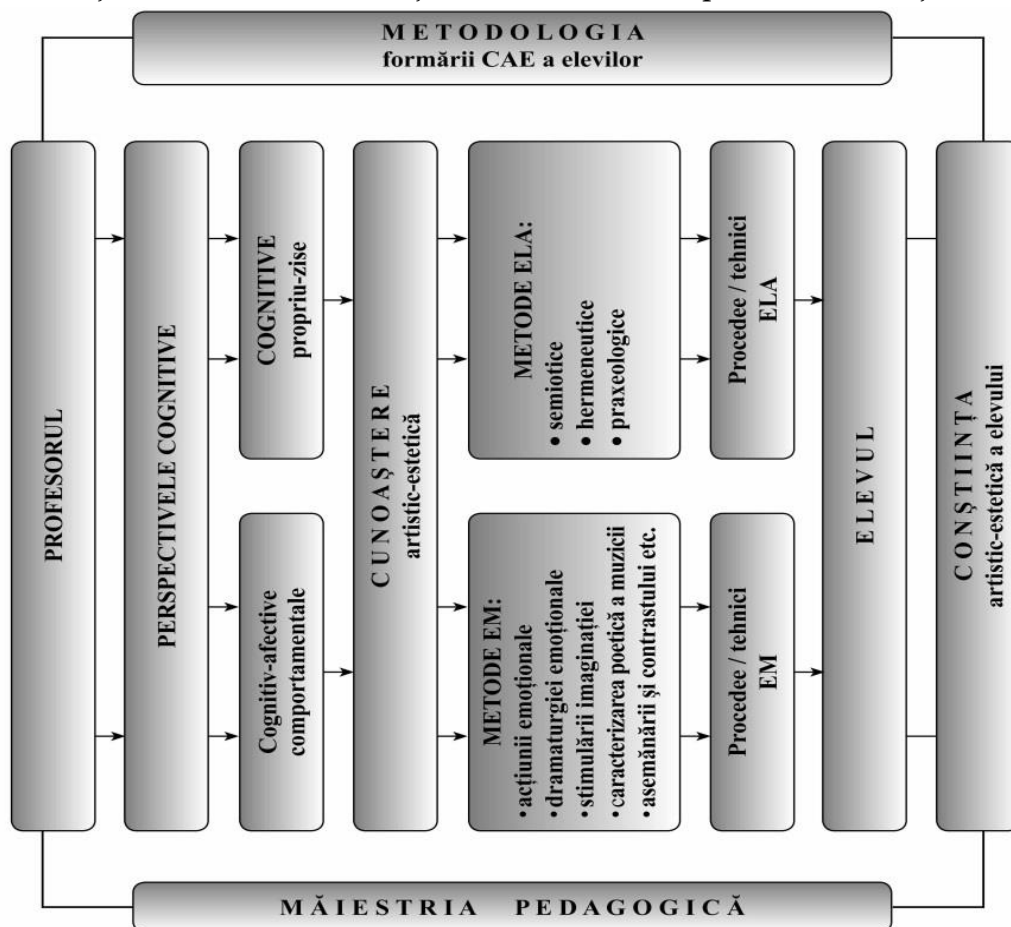


Fig. 2.4. Modelul metodologic al formării CAE

În primul compartiment s-au situat: **metodele și procedeele/tehnicile specifice** (cu toate componentele constituente ale acestora) de formare la școlarii mici a **culturii artistic-estetice**; în compartimentul al II-lea este evidențiată **arta** (măiestria) **pedagogică** a învățătorului cu componentele decisive: *măiestrie pedagogică, aplicarea diferențiată a tehnologiilor specifice, modelizarea acțiunii elevului* – toate fiind orientate spre măiestria stimulării la elevi a aspectelor: *cognitiv, semantic, comportamental-volitiv-afectiv*.

Conștiința artistic-estetică constituie finalitatea principală a educației estetice, ea sintetizând competențe, trăsături caracteriale, aptitudini/talente și comportamente estetice. *Modelul metodologic al formării CAE* a fost conceput pentru aplicare la nivel instrumental în procesul instructiv-educativ, deci pentru a putea fi preluat integral de către învățători. Aplicat efectiv în cadrul experimentului desfășurat de noi, acest al treilea model a reprezentat și metodologia propriu-zisă a activităților de formare elevilor a elementelor culturii artistic-estetice.

Aplicarea lui s-a produs conform schemei reprezentate de Fig. 2.5. scoate în evidență modalitățile de stimulare la elevi a dinamicii de formare a CAE prin însușirea graduală a cunoștințelor teoretice și practice din cele două domenii ale artei.

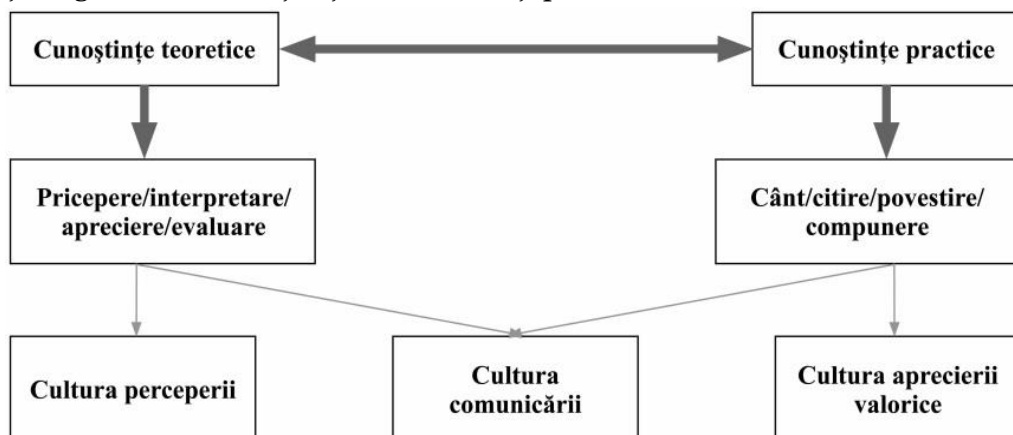


Fig. 2.5. Schema aplicării practice a Modelului metodologic de FCAE

Relaționarea celor două tipuri de metodologii este reprezentată de Fig. 2.6.

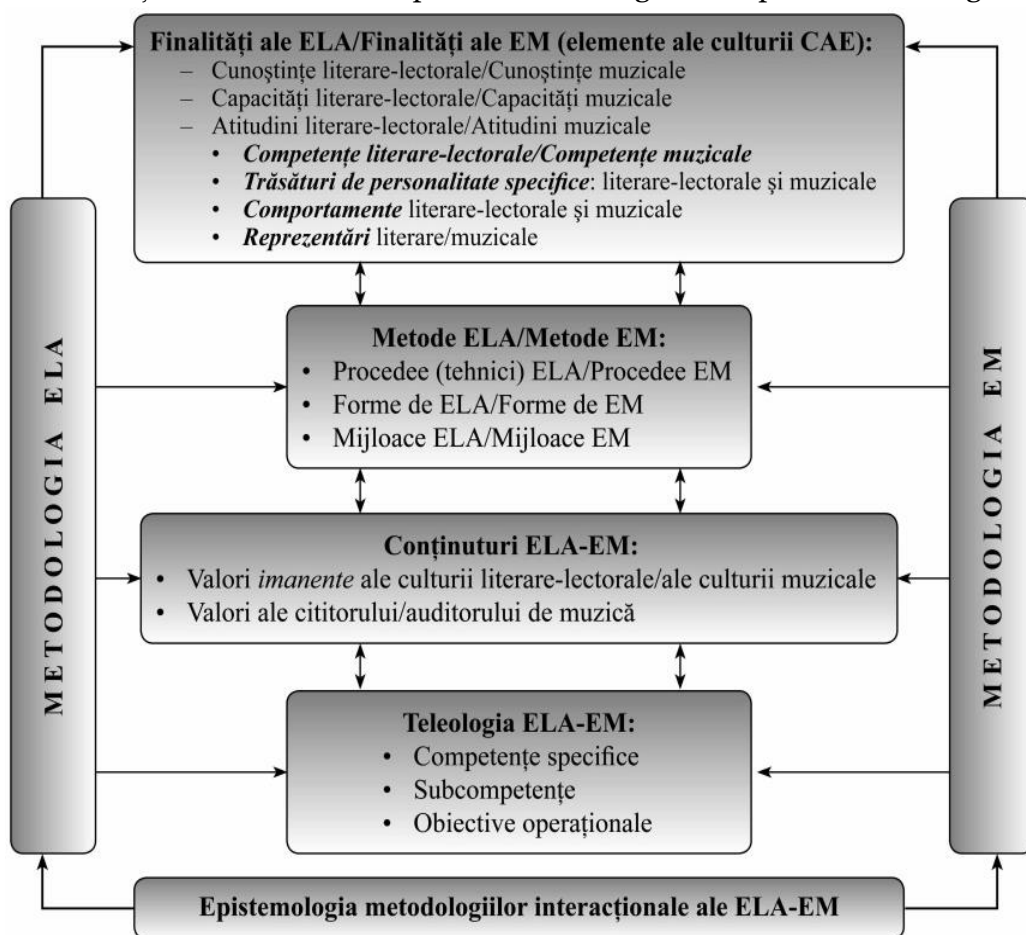


Fig. 2.6. Componentele interacționale ale metodologiilor ELA-E

Fiecare componentă reflectă designul de integrare a metodologiilor ELA și EM, astfel tabelul redă întregul spectru de integrare, deoarece înglobează aspectele principale ale procesului instructiv-formativ: începând cu teleologia și terminând cu finalitățile (valori ale CAE). Funcționalitatea acestor factori constituie sistematica planului experimental de realizare a obiectivelor cercetării, pe care le comentăm în continuare.

Metode interdisciplinare:

Metoda influenței criptogene, este caracteristică pentru educația literară și muzicală, presupune scoaterea în evidență a elementelor esențiale pentru auzul, senzațiile, conștiința receptorului (ex., structurile metroritmice: optimea cu punct și șaisprezecimea, sesizate ca două optimi egale sau trioletul, sesizat ca două șaisprezecimi și o optime; trei optimi egale în măsura $\frac{3}{8}$, sesizate ca *triolet* sau ca *figurații melodice*; *elementele de structură*: pauze, fermato, cadențe. Sesizarea deosebirii dintre cuvânt și propoziție; sesizarea cuvântului și propoziției ca elemente esențiale; perceperea semnelor convenționale: vocală, consoană în analiza sonoră a cuvântului etc.).

Metoda percepției asociate presupune re-actualizarea experiențelor individuale centrate pe imaginea literar/muzical-artistică percepută la moment. Concomitent și în interacțiune cu produsele audiției sau în urma receptării creației, atenția elevului este orientată spre imaginile artistice similare: teatrale, plastice, coregrafice etc.

Metoda sistematizării presupune cunoașterea aprofundată a operei de artă prin acțiunile de evaluare, descompunere pe verticală și pe orizontală, re-compunere, grupare, clasificare, transformare (ex., vals → cântec → marș; sonet → povestire → poezie etc.), modelizare (intonațională/verbală, ritmică/structurală, dramaturgică literară/muzicală etc.).

Metoda comparației presupune transferul tehnicilor artistice din genul de artă în cel al muzicii. Ex.: frază literară → frază muzicală, culoare picturală → timbru muzical (vocal, instrumental), rimă poetică → ritmizare muzicală, consonanță verbală → consonanță muzicală, interval literar → interval de tip muzical, motiv intonațional-literar → motiv muzical.

Metode specifice:

Metode de comunicare:

a) expozitive:

- povestirea didactic-artistică (secvențe din istoria literaturii/muzicii, biografii, eseuri);
- descrierea evenimentelor/naturii în forme literare/ muzicale;
- explicarea fenomenelor artistice (imaginilor artistice, dialogării dintre personaje);

b) dialogale (profesor – elev, elev - elev):

- conversația pe anumită temă literară/muzicală;
- comunicarea rotativă (de la elev la elev, concluziile treptat îmbogățindu-se);
- dezbateră (elevii dezbate tema propusă de către învățător);

c) de explorare și descoperire:

- compunere (poeziilor, eseurilor/povestirilor; ritmurilor, melodiilor pe versuri literare);
- improvizare (vocală/instrumentală).

Competențele nominalizate redau competențele integrate ale sistemului educațional-muzical, definite de M. Morari drept *experiența muzicală* (aspectul calitativ-formativ) și *competența muzicală* (aspectul cantitativ-informativ) [143] și au fost aplicate, integral sau parțial, în cadrul activităților experimentului de formare.

Prezentarea creațiilor muzicale a fost preconizată a fi desfășurată prin:

- *comentariile profesorului*, care constituie un stimul pentru dialogarea imaginară, la care participă *compozitorul, poetul, copiii și profesorul* (ultimul fiind cu funcție de moderator);
- *dialogare și conversație*, care constituie un „efect primar” puternic, similar efectului retroacțiunii, rezultativitatea căruia, de regulă, este momentană, și care realizează transferurile în: *cuvânt/frază* → *semantică artistică; imaginație; cuvânt* → *semantică logică/frază*.

Dialogarea se centrează pe: a) melodie, b) textul poeziei, c) imaginea-temă, d) imaginea-caracter; e) alte mijloace de expresie muzicală (tonalitate, mod, ritm).

Cu scopul activizării imaginației *cognitiv-apreciative, de empatizare, artistice*, au fost folosite mijloace-stimuli gen: *imagini plastice* (picturi, desene, modele iconice), *instrumente muzicale, fotografii, eseuri, descrieri ale personajelor* din povești, poezii, fabule, legende, poeme, zicători, cimilituri, alegorii.

Pentru crearea *imaginii artistice a melodieii*, în plan praxiologic, am recurs la utilizarea metodei comparației, cu aplicarea formulelor verbale gen: *melodia crește, melodia se revarsă, melodia curge lin ca apa râului, melodia este întinsă ca o câmpie* etc.

Deoarece muzica compusă de compozitori, de autori populari sau de autorii anonimi ai folclorului copiilor include, prin crearea unui orizont de așteptare (U. Eco), și destinatarul, inclusiv elevul receptor de muzică, acesta devine ca atare în cazul în care activitatea de receptare îi satisface așteptările cultural-spirituale, motivându-i eforturile individuale investite în proces.

Una din condițiile pedagogice este calitatea repertoriului lectoral/muzical, acesta trebuind să fie: *variat, completat, reluat, reorientat, organizat, structurat, prelucrat, centrat valoric, stimulat*. În timpul lecțiilor de educație muzicală mai cu seamă în timpul audiției creațiilor instrumentale atenția ascultătorului este orientată spre caracterul intonațiilor muzicale (de marș, de dans, cantabile, cu caracter vioi, lirice, de glumă, de protest, de leagăn etc.), spre particularitățile timbrului instrumentelor muzicale (catifelat, zgomotos, țipător, strident, zângănit, bubuit, sticlos, străveziu, lemnos, vărsător).

Receptarea muzicii s-a desfășurat conform *strategiilor*:

- a) *inițierii* copiilor în creații muzicale accesibile vârstei și competențelor individuale;

b) *stimulării* imaginației artistice și trăirilor emotive prin decodarea elementelor limbajelor literar-artistice, muzical, limbajelor altor opere antrenate în procesul instructiv-educativ;

c) *formării* interesului pentru muzica audiată prin apelul la experiențele individuale, exemplele pedagogilor performanți și a oamenilor de artă.

În procesul receptării muzicii de către elevii claselor I-IV-a a fost preconizată evidența și depășirea așa-numitelor *bariere de comunicare*, precum:

- barierele în trimiterea mesajului care apar doar la nivelul emițătorului; acestea sunt concretizate în transmiterea unor mesaje neconștientizate, în unele informații inadecvate mesajului și în prejudecățile receptorului;
- barierele la nivelul receptării aparțin, în egală măsură, celui care primește mesajul: atitudini, valori, credințe, opinii, prejudecăți;
- barierele acceptării acționează asupra tuturor celor implicați în comunicare;
- barierele integrării, care se constituie atât la nivelul emițătorului (unde se regăsesc memoria și nivelul acceptării), cât și la cel al receptorului (memoria și atenția, nivelul de acceptare flexibilitatea pentru schimbarea atitudinii, comportamentului etc.) [Cf.: G. Breazul, 24, p. 142]. Au fost luate în considerație, în special, barierele comunicării emotive.

Inventarierea acestor blocaje a condus la concluzia că *impactul cunoașterii insuficiente a limbajului muzical-artistice în comunicare conduce la ineficiență acțională*.

Fenomenul comunicării reprezintă deci un proces complex, o activitate intelectuală superioară ce poate stabili sau desființa noi și noi raporturi între emițător și receptor. De vreme ce scopul emițătorului este de a transmite un mesaj, exprimarea trebuie să fie inteligibilă și, în acest sens, cuvintele sunt alese în funcție de raporturile artistice.

Or, cunoașterea elementelor limbajului muzical-artistice este foarte importantă în dezvoltarea vocabularului elevilor (emițători și receptori), a limbajului expresiv, verbal și muzical. Altfel spus, receptarea este un proces de însușire a limbajului perceptiv-artistice, care implică înțelegerea și interpretarea simbolurilor limbajului expresiv.

Calitatea cunoașterii unei arte este confirmată de patru deprinderi comunicative: *de auzire, vorbire, scriere și citire*.

Receptarea și vorbirea sunt procese interactive care se afectează reciproc. Vorbirea este o deprindere. Scrierea este, de asemenea, o calificare a limbajului muzical-expresiv, în care autorul (scriitorul, compozitorul, pictorul) folosește simboluri pentru a comunica în scris, în timp ce lectura (perceperea auditivă a muzicii) este o deprindere a limbajului receptiv, care implică interpretarea acestor simboluri. Actualmente, receptarea și vorbirea, precum și citirea și scrierea, sunt considerate interactive și ca făcând parte din procesul de îmbunătățire a comunicării, inclusiv prin intermediul limbajului muzical-artistice.

Metodologia specifică ELA și EM se întemeiază (Fig. 3.8) pe epistemologia acesteia, deci pe anumite concepte, *principii*, teorii etc., după cum urmează:

Principii pedagogice generale și specifice artei:

a) pedagogice *generale*:

- principiul psihogenetic al stimulării inteligenței;
- principiul învățării prin acțiune;
- principiul stimulării și dezvoltării motivației cognitive;

b) *specifice artei*:

- principiul pasiunii și cointeresării;
- principiul acțiunii valorilor subiective;
- principiul trecerii de la structură la ritm;
- principiul holografic;
- principiul introdeshiderii artistice;
- principiul creativității și principiul succesului artistic.

Tabelul 2.13. Competențele specifice educației ELA și EM în clasele primare

Educația literar-artistică	Educația muzicală
Drept bază a competențelor artistice integrate specificăm:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>stăpânirea cunoștințelor</i> specifice (C+informații, C+aplicative, C+atitudini); • <i>auto stimularea dezvoltării</i> abilităților acțional-practice; • <i>rezolvarea situațiilor</i> formativ-creative; • <i>modelizarea contextuală</i> a noilor situații în baza cunoștințelor și propriei experiențe. 	
* Cunoașterea componentelor structurali ai tipurilor de comunicare.	* Cunoașterea și identificarea celor trei mari sfere ale expresivității muzicale (cântecul, marșul, dansul).
* Înțelegerea după auz și vorbire.	* Înțelegerea și remarcarea aspectelor descriptive și a posibilităților comunicative ale lucrării muzicale.
** Comunicarea orală: - <i>povestirea</i> materiei receptate la auz/lecturate; - <i>descrierea</i> evenimentelor dintr-o opera literară; - <i>explicarea</i> fenomenelor de loc, de timp și spațiu.	** Comunicarea orală: - <i>descrierea</i> fenomenelor muzicale (caracter, dramaturgie, imagini etc.); - <i>explicarea</i> relațiilor "conținut - formă", "genul muzical – viața omului", "intonația muzicală – conținutul literar"; - <i>povestirea</i> despre biografia compozitorilor, interpreților, evenimentelor istorico-muzicale.

Pentru fiecare tip de competență în experiment au fost aplicate probe, metode, tehnici/tehnologii, modalități pedagogice specific, situații care să stimuleze acțiunile reproductiv-receptive, productiv – creative și creativ – inovative ale elevului.

Prin descifrarea componentelor modelului FCAE am intenționat să argumentăm nivelul tehnologic/tehnic al metodologiei care constă în utilizarea unui ansamblu de metode, tehnici, procedee specifice elementelor de artă pedagogică, instrumente cu ajutorul cărora este posibilă pătrunderea în esența fenomenelor pedagogice supuse cercetării experimentale. Astfel, pe parcursul a mai multor decenii atât

educația literar-artistică, cât și cea muzicală, utilizând activ metodele cu funcție transdisciplinară, elaborate și sistematizate în pedagogia generală, permanent au fost în căutarea și implementarea metodelor specifice domeniilor artistice, care să reflecte din interior caracterul inedit al proceselor de percepere, înțelegere, interpretare și evaluare a operelor de artă. Asemenea metode facilitează procesul de întregire, integrare a metodologiilor EM și ELA.

De rând cu conținuturile educaționale, orientate formativ conform Modelului FCAE, au fost improvizate de către elevi **situații-jocuri**:

- a) de mișcare, jocuri motrice, care urmăresc dezvoltarea calităților, priceperilor și deprinderilor motrice (efectuarea mișcărilor în caracterul muzicii audiate, improvizarea mișcărilor personajelor artistice etc.);
- b) de activizare a percepției senzoriale, în principal, dezvoltarea sensibilității auditive a imaginilor muzicale și imaginilor vizual-artistice;
- c) de îmbogățire a cunoștințelor (jocuri cognitive);
- d) de dezvoltare a capacității de comunicare orală sau scrisă;
- e) de exersare a pronunției corecte a textului literar, intonare artistică a melodiilor muzicale;
- f) de dezvoltare a atenției și de percepere a componentelor limbajului artistic specific (melodii, armonii, ritmuri, interjecții, întrebări-răspunsuri, exclamări etc.);
- g) de dezvoltare a gândirii și memoriei muzicale/literare;
- h) pentru dezvoltarea imaginației și creativității artistice;

Diferența de reacționare/reflexie a două persoane la aceeași imagine/mesaj artistic este menționată de I. Gagim drept *polisemantism al mesajului muzical, multitudinea a variantelor de interpretare a lucrării muzicale* [98, p. 110].

Un loc aparte în integrarea metodologiilor EM și ELA revine formelor de organizare a procesului formative-dezvoltativ. Este cert că elevul rămâne a fi un actor cu funcție socială și majoritatea cunoștințelor, experiențelor comunicative el le acumulează în mediul echipei/grupului școlar. Tocmai de aceea formele de lucru în colectiv au o pondere mare mai ales în clasele începătoare când se pun bazele caracterului și calitățile de personalitate. În context, conținutul situațiilor experimentale a fost proiectat în așa mod ca să stimuleze maximal atât factorul motivației individuale, cât și factorul cointeresării colective:

Tabelul 2.14. Calitățile de personalitate și fi nalitățile ELA/EM

Calitățile de personalitate ale elevului mic (esențiale)	
• Responsabil	** Iresponsabil
• Receptiv	** Nonreceptiv
• Independent	** Dependent
• Proactiv	** Reactiv
• Eficient	** Ineficient
• Hotărât	** Nehotărât
• Volitiv	** Nonvolitiv
• Optimist	** Pesimist

Finalități ale ELA (competențe specifice)	Finalități ale EM
<p>*** Perceperea mesajului citit/audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare.</p> <p>*** Aplicarea conceptelor și a terminologiei lexicale, fonetice, morfologice și sintactice în structurarea mesajelor comunicative.</p> <p>*** Manifestarea interesului și a preferințelor pentru lectură.</p> <p>*** Utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor.</p> <p>*** Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.</p>	<p>**** Formarea culturii muzicale ca parte component a culturii spirituale a elevului.</p> <p>**** Conceptualizarea trăsăturilor specifice ale imaginilor muzicale.</p> <p>**** Cunoașterea noțiunilor elementare despre genurile muzicale, despre sentimentele, gândurile pe care le comunică muzica.</p> <p>**** Manifestarea interesului și a preferințelor pentru muzică</p>

* Calități de natură pozitivă;

** Calități de natură negativă.

*** Competențe specifice desemnate de Curriculum ca finalități educaționale la LA;

**** Finalități desemnate de Curriculumul disciplinar.

În favoarea funcționării eficiente a Modelului FCAE este abordat conceptul dual, *cantitativ-calitativ*, ceea ce înseamnă, în linii mari, că măsurarea/evaluarea epistemologică a procesului de formare/dezvoltare va lua în considerație atât achizițiile cantitative, cât și, în deosebi, cele calitative.

Din punct de vedere epistemologic, factorul cantitativ al modelului elaborat presupune existența procesului real, susținut fiind de manifestările exterioare ale elevilor (mișcări, mimică, expuneri verbale etc.). Contrar factorului cantitativ, factorul calitativ este ascuns de observările externe, deoarece este de ordin subiectiv (motivație, înțelegere, comprehensiune, sensibilizare etc.), care nu trebuie neapărat să fie momentan exprimate prin comportamente externe. Observația paradigmei calității se deosebește de observația paradigmei cantității prin aceea că prima este în esență naturalistă, adică se desfășoară în condiții reale.

Un alt concept dual, care are o atribuție directă la Modelul FCAE, ține de gândirea manifestată la nivel „micro-macro”. Primul nivel presupune perceperea și gândirea fenomenelor artistice în termeni elementari, înguști, concreți, în timp ce perceperea și gândirea la nivel *macro* înseamnă generalizare, extrapolare, integrare, complexitate etc. Al doilea nivel, spre exemplu, este destul de binevenit pentru generalizarea genurilor muzicale de marș, cântec, dans (care constituie tema generală a EM din clasa a II-a); generalizarea înțelesurilor cuvintelor, frazelor, propozițiilor în cadrul formării competențelor literar-artistice – în clasele a II-a - IV-a.

3. DEMERS EXPERIMENTAL DE FORMARE A CULTURII ARTISTIC-ESTETICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

3.1. Investigații constatative privind nivelul culturii artistic-estetice la elevi

Scopul experimentului a fost validarea conceptului de interacțiune a metodelor ELA-EM în formarea elevilor claselor primare a culturii artistic-estetice, conform ipotezei de lucru: *Întemeiate pe interacțiunile principale ale pedagogiei artei, metodele ELA-EM pot produce elevilor din clasele primare un nivel avansat de cultură artistic-estică.*

Desfășurarea. Experimentul de formare s-a desfășurat printr-un sistem de activități proiectate de *Modelul FCAE*, în condiții naturale, determinate de cauzele obiectiv-subiective ale procesului educativ.

Activitățile experimentale au demarat prin stabilirea grupurilor experimentale și martor, pentru care valoarea alternativei independente este *zero*.

Ambele eșantioane, experimentale și de control, au fost reprezentative, grupurile de subiecți fiind constituite aleatoriu, din elevii ai claselor primare comparabile, rurale și urbane, îndrumate de învățători cu competențe și vechime în muncă similară. În calcul au fost luate doar datele mediilor. Am operat cu patru grupe corelate de elevi.

Etapă de diagnosticare a avut ca scop stabilirea nivelului de formare a competenței de comunicare. S-au aplicat eseuri comunicativ-cognitive, integrarea activităților literare-muzicale, perspectiva frecvenței valorilor limbajului muzical-artistic prin mai multe probe de evaluare din tehnologiile comunicative de predare a muzicii la clasele primare, raportate la strategiile proiectate în programul receptării limbajului muzical (LM), strategia producerii mesajelor valorizând și strategia interacțiunii comunicative autentice prin intermediul LM; s-a luat în calcul opinia cadrelor didactice în baza chestionarului reprezentărilor privind predarea-învățarea-evaluarea muzicală. S-a urmărit în mod special nivelul de formare a competenței de comunicare prin limbaje muzical și poetic și integrarea celor două tipuri de limbaje. S-au aplicat 3 probe de evaluare, prevăzute de metodologia comunicativă în EM, corelate cu *strategiile receptării muzicale, producerii mesajelor valorizând LM și interacțiunii comunicative autentice prin intermediul LM.*

Finalitate. În cadrul *experimentului de constatare* au fost stabilite nivelurile de formare a elementelor CAE a elevilor din clasa I în baza:

- a) acțiunilor cu caracter artistic sincretic;
- b) competențelor de comunicare *profesor – elev, elev – elev, elev – opere de artă;*
- c) capacităților de apreciere/evaluare a elementelor valorilor artistice;
- d) competențelor de creare/compunere a creațiilor literar-artistice/muzicale.

Metodologie. Activitățile din cadrul experimentului au avut caracter activ-reflexiv, prin care am căutat să descoperim fapte în lumina presupuzițiilor noastre teoretice.

Permanent am ținut în vizor verificarea experimentală a relației presupuse dintre fenomenele ce au loc în cadrul educației literar-artistice și educației muzicale, prin provocarea și controlul soluționării situațiilor de către cercetător.

Etapetele experimentului:

- I. Alegerea variabilelor (alternativelor) exploratorii în funcție de presupunerile formulate (model ipotetic).
- II. Stabilirea situației (model empiric).
- III. Selectarea (stabilirea) subiecților în grupele experimentale și martor (de control).
- IV. Prelucrarea statistică a datelor experimentale.
- V. Formularea concluziilor și interpretarea datelor cercetării experimentale.

În experimentul de constatare au fost angajate următoarele tipuri de variabile: S - situația-stimul; C - conținutul; Pe - personalitatea elevului; Rf - răspunsul la stimul/reflexia; Pf - performanța.

Exigențele înaintate programei experimentului:

- *Gradul de validitate.* Conținuturile variabilelor experimentale au fost selectate cu considerația capabilității de a măsura diferențele cu un grad de precizie necesar.
- *Accesibilitatea.* Designul experimental a fost unul cât se poate de simplu în comparație cu obiectivele experimentului.
- *Excluderea erorilor sistemice.* S-a urmărit ca variabilele experimentale operate de experimentator să nu difere de variabilele care nu erau operate la moment.
- *Valabilitatea concluziilor.* Respectarea gradualității în timp și spațiu a programei experimentale a asigurat dinamizarea validității concluziilor la experiment și eliminarea potențialelor erori. *Subiecții antrenați în experiment* au fost elevi din clasele primare (cl. I-II), Gimnaziul din s. Biliceni-Vechi și Liceul Teoretic *George Coșbuc* din mun. Bălți cât și cadrele didactice de la clasele primare.

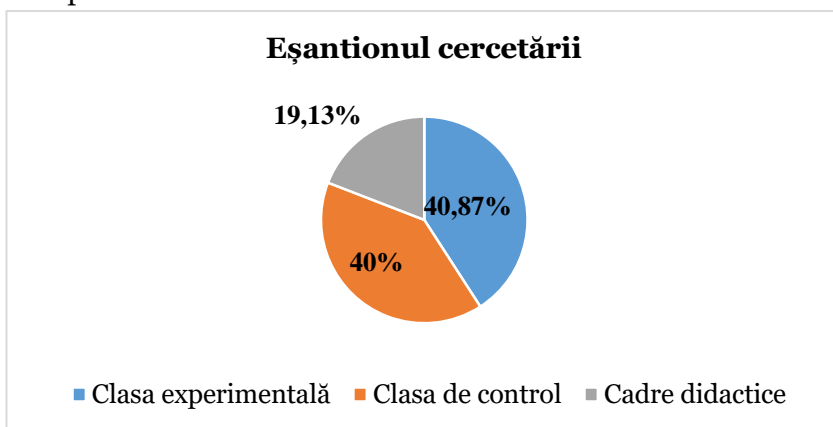


Fig. 3.1. Datele statistice ale eșantionului cercetării

Au participat subiecți:	115 – 100%
În clasele experimentale:	47 - 40,87%

În clasele martor:	46 - 40%
Au participat învățători:	22 - 19,13%

Deși s-a lucrat cu clase concrete de elevi, pe parcursul experimentului nu a fost urmărită formarea CAE anume a acestor elevi, ci a *unui elev virtual din clasele primare*: s-a făcut media nu atât a caracteristicilor receptării (în general) a fiecărui elev, ci media tuturor caracteristicilor receptării ale tuturor elevilor, astfel obținându-se tabloul CAE a unui elev virtual. Această abordare este conformă principiilor receptării artistice, care iau în considerație întâi de toate experiențele de viață și cele estetice ale receptorului (H. R. Jauss). Or, acestea, plus particularitățile psihologice și de vârstă, influențează semnificativ calitatea receptării fiecărui subiect receptor concret, fapt care face ca aducerea elevilor chiar și dintr-o clasă la un numitor comun al caracteristicilor receptării artistice nu poate fi decât o acțiune mult prea relativă, căci activitatea artistică, în cazul nostru, *receptarea-comprehensiunea-comentarea/interpretarea-creația*, nicidecum nu poate fi supusă experimentului de laborator.

Un elev care azi a dat răspunsuri bune despre opera literară/muzicală, de ex., a doua zi, fiind frustrat de o problemă oarecare, ar putea să respingă în general orice activitate artistic-estetică. Acest fapt însă nu ne îndreptățește să-i apreciem dezvoltarea CAE ca nesatisfăcătoare. Dimpotrivă, s-ar putea ca elevul să fi devenit nereceptiv a doua zi față de opera studiată tocmai datorită faptului că activitatea artistic-estetică anterioară i-a sporit sensibilitatea la problemele vieții, iar nevoia soluționării uneia dintre ele îl poate îndepărta, temporar desigur, de domeniul artistic-estetic, care i-a creat instrumentele necesare soluționării unei probleme de viață: observare minuțioasă a detaliilor, imaginarea faptei/întâmplării, comentarea/interpretarea (gândirea) acesteia, elaborarea soluției (creația).

Concluziile la toate datele experimentului s-au făcut deci din perspectiva unui elev receptor virtual din clasele primare și nu din perspectiva elevilor concreți, participanți la experiment. Aceștia au avut rolul doar de subiecți de la care au fost prelevate date concrete ale activității artistic-estetice.

O altă caracteristică specifică experimentului didactic-educativ în cadrul disciplinelor artistic-estetice este lipsa unei linii clare de demarcare *experiment de constatare-experiment de formare*, căci, oricât de standardizate ar fi probele din cadrul experimentului de constatare, acestea, datorită influenței operei literare, care se adresează direct și în mod individual fiecărui elev, își depășesc calitatea de probe standardizate, producând nu numai informație despre nivelul de formare a elementelor CAE a elevilor, dar neapărat influențează și dezvoltarea acesteia. Deci experimentul de constatare în EAE este și experiment de formare într-o măsură semnificativă. De aceea, pentru a contura personalitatea receptorului virtual de literatură și muzică – elev în clasele primare, am luat în considerație caracteristicile acestuia, manifestate în cadrul ambelor experimente.

În experimentul de constatare a predominat totuși activitatea de identificare a elementelor CAE în condițiile neaplicării interacțiunii metodologiilor ELA-EM, pe când în experimentul de formare a predominat tendința de a îmbogăți și a dezvolta elementele CAE a elevilor în condițiile aplicării interacțiunale a metodologiilor ELA-EM.

O a treia caracteristică a experimentului a fost faptul – amplu caracterizat în partea teoretică a tezei, slabei cunoașteri a metodologiilor specifice ELA/EM și, respectiv, aplicării arbitrare a acestora, deseori confundându-le cu tehnicile specifice cunoașterii empirice și științifice. De aceea însuși faptul punerii chestiunii specificității metodologiilor ELA/EM, precum și, cu atât mai mult, a aplicării interacționale a acestora, au influențat indirect cadrele didactice antrenate în experiment încă la etapa constatativă a acestuia.

A fost respectată însă invariabila necesară desfășurării oricărui experiment: *principiul unității timp-spațiu-acțiune-subieci*. Astfel, pentru a urmări dinamica formativă pe parcursul tuturor etapelor experimentului, acesta s-a desfășurat longitudinal, pe o perioadă de 4 ani (2011-2015), cu aceleași grupe de elevi și profesori.

În cadrul experimentului de constatare au fost testați 22 de profesori școlari de la clasele primare din Gimnaziul Biliceniei-Vechi, r-nul Sângerei, și mun. Bălți, la subiectele:

- definirea educației literar-artistice și educației muzicale;
- stabilirea specificului competențelor educației literar-artistice și educației muzicale;
- argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia educației literar-artistice și metodologia educației muzicale.

Scop și obiective. Evaluarea cadrelor didactice a urmărit:

- măsura în care învățătorii percep importanța, locul și rolul formativ-educativ al disciplinelor școlare *Limba și literatura română și Muzica*;
- modul în care apreciază practicienii potențialul educativ al fiecărei discipline;
- prezența/absența viziunii integrative asupra disciplinelor artistice;
- evidențierea soluțiilor propuse de către învățători pentru integrarea metodologică a ELA și EM: metode, procedee, forme, mijloace etc.;
- stabilirea specificului componentelor de conținut, de organizare și ghidare a procesului de formare a culturii artistic-estetice a școlărilor mici;
- inventarierea competențelor învățătorilor de stabilire a posibilelor interacțiuni ELA-EM.

Tabelul 3.1. Fișa experimentului de constatare a atitudinii învățătorilor față de subiectele cercetate

Itemi compet. profesionale	Descriptori	Valori absolute	Valori relative (%)
		AT-AP	AT-AP
1. Definirea educației literar-artistice	1.1. Disciplină de bază	15-7	68,18-31,81
	1.2. Asigură succesul artistic/școlar	18-4	81,81-18,18
	1.3. Asigură integrarea socială a elevului mic	14-8	63,63-36,36
	1.4. Este o posibilă disciplină pentru integrarea artelor	12-10	54,54-45,45

2. Definirea educației muzicale	2.1. Cultivă interesul pt muzică	17-5	77,27-22,72	
	2.2. Formează competența de a percepe și înțelege muzica	15-7	68,18-31,81	
	2.3. Dezvoltă abilitatea de interpretare muzicală	14-8	63,63-36,36	
	2.4. Formează CAE a elevului mic	12-10	54,54-45,45	
Media:	1.1 - 2.4	15-7	68,18-31,81	
3. Stabilirea specificului competențelor ELA	3.1. Receptarea mesajului oral și aplicarea în comunicare	9-13	40,90-59,09	
	3.2. Receptarea mesajului citit/audiat adecvat universului artistic-estetic al elevului	8-14	36,36-63,63	
	3.3. Utilizarea scrisului, respectarea normelor ortografice/sintactice în expunerea gândurilor	9-13	40,90-59,09	
	3.4. Manifestarea interesului pentru arta literară	7-15	31,81-68,18	
4. Stabilirea specificului competențelor EM	4.1. Identificarea auditivă a celor trei mari sfere ale muzicii	11-11	50,0-50,0	
	4.2. Înțelegerea și aprecierea valorilor muzicii naționale și universale	9-13	40,90-59,09	
	4.3. Interpretarea artistică a muzicii	7-15	31,81-68,18	
	4.4. Crearea/improvizarea elementară a muzicii	8-14	36,36-63,63	
Media:	3.1 - 4.4	8,5-13,5	38,63%	61,36%
5. Argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia ELA și metodologia EM	5.1. Utilizarea doar a metodelor și tehnicilor specifice	10-12	45,45-54,54	
	5.2. Specificarea principiilor interdisciplinare	5-17	22,72-77,27	
	5.3. Integrarea temelor curriculare comune ELA și EM	7-15	31,81-68,18	
Media:	5.1 - 5.3	7,33-14,66	33,31-66,63	

Notă: AT – *Acord total*; AP – *Acord parțial*.

Datele din Tabelul 3.1. mărturisesc despre aspectele pozitive și neajunsurile din practica educațională, pe secvența obiectului nostru de cercetare:

- o parte semnificativă a cadrelor didactice (15%) *conștientizează* rolul și valoarea educativă a disciplinelor *Limba și literatura română* și *Educație muzicală*, se expun cu responsabilitate asupra descriptorilor acestui item, 1.1 (Disciplină de bază) – 2.4 (formează cultura artistic-estetică a elevului mic);
- învățătorii, în proporție de 61,5%, sunt nehotărâți în aprecierea necesității formării competențelor specifice ELA-EM, răspunsurile lor lăsând să se înțe-

leagă că aceste unități didactice definatorii formării-dezvoltării în profesie nu reprezintă o preocupare constantă și sistemică în activitatea lor profesională;

- itemul *Argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia ELA și metodologia EM* a demonstrat că, atât cursurile de la facultate, cât și cele de perfecționare, abordează insuficient sau deloc problematica interacțiunii metodelor disciplinelor artistice.

Identificarea nivelului de abordare de către învățători a subiectelor referitoare la problema cercetării. S-a recurs la studiul următoarelor componente ale portofoliului învățătorilor, în termeni cantitativi și calitativi propuse în tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Fișa de examinare a portofoliului învățătorilor

Componentele portofoliului	Activități proiectate de învățători	Indicatori calitate activități proiectate (B / S / I)	Scorul în % (Bine / Suficient / Insuficient)
1. Proiectele de activitate didactică, completate cu elemente adecvate subiectelor supuse cercetării	1.1. Exerciții de recunoaștere a formelor de comunicare literară/formelor muzicale.	12 / 5 / 5	54,54/2,72/22,72
	1.2. Jocuri teatralizate/ muzicale.	7 / 8 / 7	31,81/36,36/31,81
	1.3. Inițierea elevilor în cunoașterea elementelor de limbaj literar/muzical	10 / 6 / 6	45,45/27,27/27,27
2. Caracteristicile elevilor din registrele de evidență a reușitei școlare la clasă/în afara clasei	2.1. Caracterizarea calităților de personalitate	14 / 4 / 4	63,63/18,18/18,18
	2.2. Caracterizarea succesorilor la învățătură	17 / 4 / 1	77,27/18,18/4,54
	2.3. Reliefarea intereselor, competențelor, abilităților artistice	4 / 6 / 12	18,18/27,27/54,54
3. Fișele/ rapoartele de monitorizare a activității didactice	3.1. Elaborarea proiectelor didactice desfășurate	3 / 5 / 14	13,63/22,72/63,63
	3.2. Elaborarea situațiilor didactice instrumentate specific-metodologic	5 / 6 / 11	22,72/27,27/50,0
	3.3. Evidențierea modalităților de integrare ELA-EM	0 / 4 / 18	00,0/18,18/81,81
4. Fișele/rapoartele de autoevaluare și autoapreciere a prestației didactice	4.1. Autoevaluare cu reflectarea tuturor realizărilor didactice	14 / 5 / 3	63,63/22,72/13,63
	4.2. Autoapreciere autocritică/ sub estimativă (feedback negativ)	4 / 5 / 13	18,18/22,72/59,09
	4.3. Autoapreciere supra estimativă (feedback pozitiv)	9 / 12 / 1	40,90/54,54/4,54

5. Rapoartele descriptive/ explicative și argumentative întocmite de învățator	5.1. Învățătorul descrie în amănunte căile de realizare a obiectivelor	5 / 7 / 12	22,72/31,81/54,54
	5.2. Învățătorul descrie procesul și argumentează tehnicile necesare	4 / 5 / 13	18,18/22,72/59,09
	5.3. Învățătorul descrie procesul cu fraze formale, distanțate de subiect	13 / 5 / 4	59,09/22,72/18,18
Total media:	1.1 - 5.3	8 / 6 / 8	36,36/27,27/36,36

Pentru I compartiment al portofoliului am scos în evidență prestația învățătorului vizavi de:

1. „*utilizarea exercițiilor de recunoaștere a formelor de comunicare literară/muzicală*”, unde au fost înregistrate următoarele scoruri:

- utilizare bună – 54,54%;
- utilizare suficientă – 22,72%;
- utilizare insuficientă – 22,72%;

2. „*utilizarea jocurilor teatralizate/muzicale*”, atestând următoarele scoruri:

- utilizare bună – 31,81%;
- utilizare suficientă – 36,36%;
- utilizare insuficientă – 31,81%;

3. „*inițierea elevilor în cunoașterea elementelor de limbaj artistic (literar/muzical)*”, de unde am obținut următoarele date:

- inițiere bună – 45,45%;
- inițiere suficientă – 27,27%;
- inițiere insuficientă – 27,27%.

Generalizând datele a trei activități ale primului compartiment din portofoliul învățătorului, conchidem că aprecierea cu indicii **S** și **I** în toate trei activități demonstrează o stare de egalitate relativă: 22,72% - 22,72%; 36,36% - 31,81%; 27,27% - 27,27%.

Este de menționat drept pozitiv faptul că învățătorii conștientizează, în proporție de - 54,54% și 45,45% – deci e un indice bun, necesitatea utilizării exercițiilor de comunicare și a elementelor de limbaje artistice. Însă îngrijorează scorul utilizării jocurilor teatralizate/muzicale, a factorilor non-artistici pentru formarea culturii artistic-estetice a elevilor de vârstă mică.

În compartimentul II al portofoliului învățătorului sunt evidențiate activitatea *Caracterizare a reușitei elevilor* și indicele *Calitățile de personalitate*, care au fost evaluate cu un scor de, respectiv, 77,27% și 63,63%, în timp ce *Reflectarea intereselor, competențelor, abilităților artistice* au fost apreciate cu un scor de doar 18,18%.

Rezultate asemănătoare înregistrăm și la celelalte compartimente și activități formative ale învățătorilor, fapt care ne-a condus la concluzia că este necesar a

organiza cu ei un sistem de treninguri orientate la ameliorarea situației constatate din perspectiva eficientizării procesului de formare elevilor mici a culturii artistic-estetice ca deziderat educațional integrator.

Valorile înregistrate în Tabelul 3.3. (Anexa 1) arată că conținuturile compartimentelor *Portofoliului învățătorului* claselor primare vădește o anumită *cultura organizațională* și gradul la care factorul educativ-decisional (practicianul) instrumentează metodologic activitățile formative proiectate pentru a fi realizate sistemic cu elevii.

Pentru a determina dacă cadrele didactice pot identifica diverse asemănări între disciplinele artistice a fost aplicat un chestionar (Anexa 2).

În urma analizei chestionarului am conchis că învățătorii recunosc că aspectele care se referă la modernizarea, valorificarea, integrarea metodologiilor disciplinelor artistice n-au devenit, deocamdată, acțiuni primordiale atât în activitățile prestate de ei (18,18%), nici abordarea subiectelor înaintate spre cercetare în cadrul studiilor la facultate, la cursurile de perfecționare (90,90% au afirmat că n-au studiat acest subiect).

Răspunsurile învățătorilor au confirmat supoziția că problematica cercetării noastre este destul de actuală. Învățătorii, în majoritate, dau dovadă de o cunoaștere suficientă a ELA și EM, dar argumentarea de către ei a necesității de integrare a metodologiilor ELA-EM este slabă în aspectele practic și teoretic.

Pentru a oferi **experimentului de constatare** o orientare integrativă a metodologiilor ELA și EM, elevii au fost implicați în mai multe activități artistice. La această etapă, experimentul de constatare s-a desfășurat în **trei subetape**:

Etapă I a fost consacrată identificării nivelului manifestării de către elevi a *competenței de comunicare*, intermediare de subiectele-temele literare-muzicale, gradului de manifestare a emotivității artistic-estetice (sensibilizării la frumos); a gustului estetic (exprimarea stărilor de bucurie provocate de creațiile artistice, de evenimentele frumosului).

Etapă a II-a a fost consacrată *identificării nivelului perceptiv-evaluativ* (comentarea celor audiate, lecturate) și *aprecierii valorice* (exprimarea viziunilor artistice proprii);

Etapă a III-a a inclus *identificarea nivelului de manifestare la elevi*:

- a *spiritului productiv-creativ* (crearea elementară a noilor creații artistice literare/ muzicale);
- a *capacității de aplicare a cunoștințelor literar-artistice și muzicale în condiții comportamentale noi* (formulare de noi opțiuni, gânduri, idei, proiecte artistice).

Au fost înaintate următoarele *obiective*:

- a identifica nivelul de formare a competențelor de comunicare artistică orală a elevilor;
- a sesiza nivelul comprehensiunii valorilor cognitive literare și muzicale;
- a stabili nivelul de formare a capacităților de apreciere independentă a elementelor culturii artistic-estetice.

Obiectivele cercetării au sintetizat principalele direcții ale procesului instructiv-educativ experimental – determinarea la elevi a competențelor de:

- reacționare (reflexie) emoțională la evenimentele estetice (literar-artistice/muzicale);*
- apreciere valorică a creațiilor artistice (audiate/lecturate);*
- crearea noilor produse elementare de artă (literară/muzicală).*

Pentru început am realizat un sondaj cu privire la preferințele artistice ale elevilor (Anexa 1.).

Tabelul 3.3. Autoevaluarea de către elevi a preferințelor artistice

Întrebări	Preferințele artistice ale elevilor mici								
	1.1 Aint	1.2 Aint	1.3 Aint	1.4 Aint	1.5 Ar	1.6 Ar	1.7 Ar	1.8 Apr	1.9 Apr
Elevi 135	11	9	10	8	9	12	9	11	6
100%	8,14	6,66	7,4	5,92	6,66	8,88	6,66	8,14	4,44
Întrebări	Preferințele artistice ale elevilor mici								
	1.10 Apr	1.11 Apr	1.12 Apr	1.13. Ar	1.14. Ar	1.15. Acr	1.16. Acr	1.17. Acr	1.18. Ad
Elevi 135	5	4	1	7	4	7	9	10	3
100%	3,70	2,96	0,74	5,18	2,96	5,18	6,66	7,40	2,22

Notă: **Aint** – acțiuni de interpretare;

Ar – acțiuni de receptare;

Apr – acțiuni productive;

Acr – acțiuni creative;

Ad – acțiuni diverse.

Din datele colectate reiese că preferințele elevilor sunt mult mai înalte decât posibilitățile acestora de a-și realiza potențialul individual, fapt care confirmă actualitatea și necesitatea *integrării disciplinelor artistice atât la clasă cât și în afara clasei, precum și în activitatea extrașcolară*, care să ofere noi posibilități și opțiuni de formare a competențelor artistic-estetice – elemente definatorii ale CAE.

O probă realizată în cadrul experimentului de constatare cu elevii a fost aplicarea unui chestionar (Anexa 2) care a avut ca scop determinarea capacității de a identifica asemănări și deosebiri între diferite genuri de artă. Rezultatele cantitative sunt reflectate în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Capacitatea elevilor de a identifica asemănări între diferite genuri de artă

Nr. elevi	Indici	Numărul identificărilor de asemănări								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
93 elevi		5	6	27	19	16	12	9	8	3
100%		5,37	6,45	29,03	20,43	17,20	12,90	9,67	8,60	3,22

Rezultatele demonstrează că cel mai mare număr de elevi îl formează acele eșantion care are capacitatea de a observa 3 (29,03%) și 4 (20,43%) asemănări între domeniile artei, numărul elevilor de a observa mai mult de 4 și mai puțin de 3 asemănări se află în descreștere, respectiv: de la 20,43% la 3,22% și de la 29,03% la 5,37%.

Astfel se stabilește, că școlarii mici trebuie antrenați în formarea capacităților de apreciere/evaluare a valorilor artistice nu numai în format diferențiat, ci și în format de interacțiune a artelor și limbajelor acestora.

La **Etapa I** identificarea nivelului manifestării de către elevi a competenței de comunicare, intermediare de subiectele-temele literare-muzicale, gradului de manifestare a emotivității artistic-estetice (sensibilizării la frumos); a gustului estetic (exprimarea stărilor de bucurie provocate de creațiile artistice, de evenimentele frumosului) au fost realizate acțiuni de identificare a:

1. nivelului manifestării de către elevi a competenței de comunicare,
2. acțiuni intermediare de subiectele-temele literare-muzicale,
3. gradului de manifestare a emoționalității artistic-estetice (sensibilității la frumos),
4. gustului estetic –exprimarea stărilor de bucurie, provocate de creațiile artistice și fenomenele frumosului.

Elevilor li s-au înaintat următoarele **sarcini de lucru**:

1. Care din creațiile muzicale audiate recent, după părerea ta, s-ar potrivi mai mult operei de artă pe care am lecturat-o/audiat-o la lecția de azi (pentru audiție sunt propuse două fragmente muzical-literare)?
2. Numește personajele din creația literară, identificându-le și în creația muzicală audiată.
3. Care sunt personajele comune în cele două creații, literară și muzicală?
4. Identifică și expune imaginile muzicale sesizate de tine în opera literară citită.

Elevii au citit povestirile *Un prieten credincios* și *Crăiasa Zăpezilor* de H.C. Andersen.

După lectura povestirilor, învățătorul creează situația-stimul.

Învățătorul: Elevi, ambele povestioare ne-au transferat imaginar în miraculosul anotimp al iernii, al gerului și zăpezilor, care ne îndeamnă la joacă, la patinaj, la meditare. Care sunt personajele artistice în prima povestire?

Un elev: Tata și Ciprian.

Înv.: Dar în a doua povestire?

Un elev: Crăiasa Zăpezilor și Karl.

Înv.: Vă propun spre audiție două creații muzicale: F. Schubert *Vals*, C-dur, melodie cantilenă, scrisă în caracter de vals (valsant), cu mișcarea la trei timpi, și A. Sochireanschi *Fulg de nea*, F-dur, melodie cantabilă în caracter de glumă.

Gândiți-vă și spuneți, care din creațiile muzicale se potrivește mai mult unei sau altei creații literare?

Un elev: Cred că pentru povestirea *Un prieten credincios* se potrivește piesa *Fulg de nea*.

Înv.: De ce?

Un alt elev: Fiindcă piesa *Fulg de nea* redă tabloul viu al ninsorii, prin muzică noi vedem cum cerul cerne mii de steluțe.

Înv.: Dar care melodie se potrivește povestirii *Crăiasa Zăpezilor*?

Un elev: Cel mai bine pentru *Crăiasa Zăpezilor* se potrivește *Valsul*, care redă imaginea sărutului gingaș al Crăiesei Zăpezilor dat lui Karl.

Înv.: Până aici am căutat să găsim asemănări între personajele artistice și caracterul melodiilor muzicale audiate. În continuare să prelungim comunicarea în perechi și rotativ (de la elev la elev) pe subiectele (imaginile) sugerate de tablourile/personajele povestirilor literare și de imaginile creațiilor muzicale audiate.

Învățătorul dă tonul comunicării-dialogării dintre învățător-elev, elev-elev.

Spre exemplu, *învățătorul* începe cu fraza: *Peste tot e iarnă, ger cumplit și vijelie.*

Un elev continuă dialogarea: *Zăpada albă sclipește în jocul razelor de soare.*

Un alt elev preia dialogul: *Ciprian este un băiat harnic.*

Valorile exprimate de elevi sunt prezentate în Tabelul 3.5.

Tabelul 3.5. Indicii competenței de comunicare intermediată de subiectele literar-muzicale

Nr. elevi / Indici cantitativi	Manifestare emotiv-afectivă (acț. reproductivă)	Manifestare emoțional-rațională (acțiune productivă)	Manifestare senzitiv-valorică (acț. productiv-creativă)
EE: 20 elevi-100%	12-60%	6-30%	2 - 10%
EE: 27 elevi-100%	14-51,85%	9-33,33%	4-14,81%
Ec: 24 elevi-100%	13-54,16%	8-33,32%	3-12,5%
Ec: 22 elevi-100%	12- 54,54%	8-36,36%	2-9,09%
Media (EE):	55,31%	31,91%	12,76%
Media (EM):	54,34%	34,78%	10,86%

Notă: EE - Eșantion experimental; Ec - Eșantion de control.

Astfel, elevii, fiind ghidați de învățătorul-experimentator, continuă dialogul pe marginea tematicii propuse inițial. În interpretarea răspunsurilor elevilor *sunt luate în considerare nivelul formării competențelor comunicativ-artistice* (expresie emoțională, interes pentru frumos, tendința de a aplica creativ subiectele receptate în acțiunea de comunicare artistică, folosirea elementelor de limbaj artistic literar-muzical).

Nivelul reproductiv-descriptiv al valorilor competențelor de comunicare ale elevilor clasei I (Gr.ex. și Gr.c), intermediare de subiectele-teme literar-artistice-muzicale, se prezintă astfel:

Cristina G:	Afară e iarnă și e destul de frumos.	Eleva folosește un vocabular descriptiv: <i>e iarnă, în jur se frumos, păsările se dau la dos, e frig, drumurile și lacul este înzăpezit.</i>
Vlad N:	Pământul e acoperit de zăpadă, ninge.	Elevul caută cuvinte care să caracterizeze cât mai bine iarna, însă comunicarea lui se reduce la un vocabular îngust: <i>totul e acoperit cu zăpadă, copacii sunt goi, unde și unde se vede câte o păsărică.</i>
Elena B:	Din depărtare se aud săniile cu zurgălăi.	Elena manifestă unele elemente de imaginație artistică, deși destul de modest: <i>zurgălăii i-am auzit în creația muzicală "Fulg de nea", fără sanie nu-mi închipui iarna.</i>
Mihai G:	Pentru acest anotimp se potrivesc melodiile vesele.	Mihai, deopotrivă cu alți colegi ai săi, a sesizat unele imagini muzicale, care redau iarna: <i>în melodiile audiate am văzut fulgii de nea, am văzut scârțitul zăpezii sub săniile de la săniuș. Totuși vocabularul elevilor este modest.</i>

Au fost identificate, în special, abilitățile elevilor de a reproduce și a descrie imaginile artistice sugerate de creațiile literare/muzicale percepute la auz, prin care s-a demonstrat prezența unor valori caracteristice tuturor tipurilor de activități principale, specifice abordării operelor literare și de artă în procesul pedagogic (vezi în continuare valorile generalizate ale I etape).

Nivelul productiv-analitic al valorilor competențelor de comunicare, intermediare de subiectele literar-muzicale (clasele I, Gr.ex/Gr.c):

Mădălina O:	Iarna zilele sunt scurte iar nopțile lungi	Eleva caracterizează anotimpul iarna de pe poziții terestre: <i>iarna nopțile sunt lungi, iar zilele-scurte, animalele domestice sunt adapostite în grajduri calde, animalele sălbatice se ascund în vizuini, păsările călătoare pleacă în țările calde.</i>
Andrian C:	Iarna este cel mai rece anotimp al anului	Elevul caracterizează iarna ca cel mai rece anotimp al anului: <i>peste tot bântuie frigul, îngheață ferestrele, lacul; gerul nu ne permite să ieșim la joacă pe mult timp.</i>
Daniela D:	Iarna aduce cu sine greutatea omului și animalelor	Constatarea Danielei este raționalist-depresivă: <i>iarna totul parcă se oprește, animalele domestice stau acasă, oamenii poartă îmbrăcăminte caldă, păsările care nu au plecat se ascund în cuiburi, peste tot e ger și zăpadă.</i>
Dorin C:	Dacă iarna este cu multă zăpadă, atunci trebuie să așteptăm un an roditor	Dorin analizează iarna drept un prevestitor al anului roditor: <i>din textul literar am sesizat un an cu belșug, melodiile muzicale la fel ne acordă spre o vară frumoasă și blândă, iarna ne face să iubim și mai mult anotimpul vara.</i>

În relief sunt scoase abilitățile elevilor de a manifesta un comportament comunicativ cu elemente productiv-analitice în identificarea imaginilor artistice sugerate de creațiile audiate.

Nivelul productiv-creativ al valorilor competențelor de comunicare (clasele I, Gr.ex/Gr.c), manifestate prin identificarea-aproprierea imaginilor artistice din creațiile literare și muzicale audiate:

Cristian C:	Iarna este un anotimp al farmecului, al poveștilor și sărbătorilor frumoase	Impresionat de poezia <i>Iarna</i> și creațiile muzicale audiate, elevul se exprimă în versuri originale: <i>Iarna bate-n ușă iar, Hai deschide, gospodar, Am venit noi, urătorii, Chiar în toiul sărbătorii.</i> Cristian s-a evidențiat și prin compunerea unei melodii pe versurile sale despre iarnă.
Renata P:	Pentru mine iarna este un timp al frumuseții naturii, totul în jur este frumos și amuzant	Renata, inspirată fiind de textul literar-artistice <i>Iarna</i> și imaginile creațiilor muzicale <i>Vals</i> și <i>Fulg de nea</i> , își comentează propria stare estetică într-o manieră artistică: <i>Eu mă rotesc în compania valsului ca fulgii în bătaia vântului, sunt îmbrăcată în alb ca să nu mă deosebesc de zăpada albă-albă ca-n povești...</i>
Gheorghe Ș:	Iarna ne face mai căliți în sănătate, ne cuprinde cu farmec și ne face să creăm	Elevul este încântat de feeria iernii și improvizează: <i>Sănătate, bucurie, Iarna îmi aduce mie. Eu împart totul cu voi, Alte ierni să vină pe la noi.</i>
Paula Ș:	În toiul iernii ne ridicăm mai sus pe scările visurilor noastre	Paula a fost destul de atent la conținutul literar-artistice, cât și la conținutul creațiilor muzicale, relatând: <i>Melodiile audiate, „Valsul” și „Fulg de nea”, m-au transferat într-o poveste despre o fată care a înțeles rostul muncii și dulceața fericirii, prieteniei și ajutorului reciproc.</i>

S-au manifestat comportamente comunicative cu elemente productiv-creative în comentarea-interpretarea imaginilor artistice sugerate de creațiile audiate și crearea de noi creații literar-artistice (poezii, melodii, ritmuri caracteristice). **Generalizate**, valorile competențelor de comunicare artistic-estetică (literar-muzicală) ale elevilor receptori din clasele I se prezintă la finele I etape a experimentului de constatare astfel:

<i>Receptare:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – stare de lectură, stare de cânt (în care predomină emoțiile și sentimentele estetice, dorințele și năzuințele); – imaginarea unor elemente spațio-temporale, afectiv-raționale din operele citite/audiate.
<i>Comprehensiune:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – vocabular specific relativ dezvoltat, dar încă modest; – structuri sintactice și stilistice culte, dar comune.
<i>Comentare și Interpretare:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – aprecieri și judecăți de valoare; – capacitate incipientă, manifestată accidental, de recunoaștere a similitudinilor formei-mesajului în creații literare – creații muzicale.
<i>Creație artistică elementară:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – capacitatea de re-creare a imaginilor vizuale, dinamice și auditive; – capacitate incipientă de creare a unor imagini proprii, care însă s-a manifestat la un număr mic de subiecți; – imaginile create, deși poetice și proprii, sunt accidentale, prezentând compilații din creația populară orală.

Etapa a II-a a experimentului de constatare a fost consacrată identificării nivelului *perceptiv-evaluativ* (comentarea operelor lecturate/audiate) și *aprecierii valorice* (exprimării viziunilor artistice proprii).

Pentru această etapă au fost selectate două creații muzicale cu program – piese muzicale cu melodii scrise pe versuri literare: *Frunza și soarele*, muzica de E. Doga, versurile de Gr. Vieru, *Cățelușul cel fricos*, muzica de A. Matcovschi, versurile de Gr. Vieru.

<i>Frunza și soarele</i>	<i>Cățelușul cel fricos</i>
Galbenă, galbenă, Frunza-n pom se leagănă, Zice soarele frumos: – Să nu cazi cumva pe jos! Ei și ce, ei și ce? Toți cădem, chiar soarele! – Ah, frunzițo, ce știi, tu? Eu apun, eu nu cad, nu!	Am un cățeluș frumos, Ham, ham, ham; ham, ham, ham; Dar nespuse de fricos. Ham, ham, ham; ham, ham, ham. – Ce rușine, măi cățel, Vai, vai, vai; vai, vai, vai! Te temi și de-un gândăcel. Vai, vai, vai; vai, vai, vai! – Da, mă tem și-n pace-l las, Fiindcă mă pișcă de nas. Ham, ham, ham; ham, ham, ham.

Elevalor le-au fost înaintate următoarele **sarcini**:

- a recepta și a evalua (a comenta creațiile muzicale/literar-artistice audiate, lecturate), a aprecia valoric (prin exprimarea viziunilor artistice proprii);
- a identifica particularitățile comune (înrudite) imaginilor artistice sugerate de textele literare și sonoritățile muzicale;
- a folosi elementele artistice (literare-muzicale) sesizate în acțiunile de comunicare/dialogare.

Nivelul receptiv-creativ al elevilor (clasele I, Gr.ex/Gr.c) s-a manifestat în următoarele valori ale competenței apreciativ-evaluative:

Anatol D:	<i>Frunza și soarele</i> este o piesă frumoasă; <i>Cățelușul cel fricos</i> este un cântec de glumă.	Elevul demonstrează anumite cunoștințe (ciclul de schimbare care are loc în natură): <i>primăvara copacii se acoperă cu frunze verzi, cu sosirea toamnei frunzele se îngălbenesc și cad jos. Melodia cântecului „Cățelușul cel fricos” ne comunică despre micul cățeluș care este timid și fricos.</i>
Daniela F:	Am auzit două cântece care descriu destul de frumos tablouri muzical-literare.	Eleva utilizează cuvinte sesizate din textele literare ale cântecelor: <i>frunza galbenă, soarele îi zice să nu cadă pe jos; cățelușul e fricos și speriat, se teme de un gândac.</i>
Vasile G:	Cântecele auzite mi-au plăcut pentru că au melodii și versuri frumoase.	Vasile caută să argumenteze de ce cântecele auzite sunt preferate: <i>melodiile sunt plăcute, ușor de memorizat și de cântat; versurile redau tablouri de glumă.</i>
Aliona M:	Aceste cântece redau destul de bine viața noastră de toate zilele.	Aliona apreciază realitatea creațiilor auzite: <i>cântecele auzite redau tablouri reale din viața copiilor.</i>

Repartizate pe tipurile principale de activitate artistic-estetică a elevilor receptori de artă în procesul pedagogic, acestea se prezintă astfel. Elevii:

<i>Receptare:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – identifică imaginile artistice narative, descriptive, dinamic-verbale și dinamic-muzicale; – obțin și trăiesc firesc starea estetică complexă <i>starea de lectură-starea de cânt;</i>
<i>Comprehensiune:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – înțeleg corect cântecele – adecvând structura propriei receptări la structura acestora; – conștientizează, la nivel elementar, <i>caracterul sincretic al formei-mesajului cântecelor auzite;</i>
<i>Comentare/ Interpretare:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – consideră operele de literatură și artă drept tablouri reflexive ale vieții reale; – constată și argumentează plăcerea din timpul audiției prin categorii generale (<i>sunt frumoase; descrie frumos;</i>); – argumentează comportamentele personajelor; – argumentează unele elemente ale formei artistice; – exprimă atitudini față de opere și personaje;
<i>Creație elementară:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – re-creează unele imagini ale operelor.

Valorile exprimate de elevii claselor I:

- deși în mod inegal și superficial, acoperă toate cele patru tipuri de activitate artistic-estetică, desfășurate în procesul pedagogic;
- certifică prezența la elevi a unor cunoștințe specifice din domeniul artistic și faptul că elevii le pot folosi în evaluarea creațiilor literar-muzicale, dar vocabularul și figurile de stil (epitete, metafore etc.) utilizate sunt modeste și compilative;
- certifică capacitatea elevilor de a percepe și înțelege – fără să comenteze, caracterul sincretic al cântecelor;
- mărturisesc despre înțelegerea preponderent determinativă a operelor de artă – ca tablouri ale vieții reale;
- sunt suficiente dezvoltării în valori mai complexe și mai profunde prin aplicarea unui concept metodologic integrativ.

Etapa a III-a a fost consacrată examinării *nivelului de manifestare la elevi a spiritului productiv-creativ* (crearea elementară a noilor creații artistice literare/ muzicale) și a **capacității de aplicare a cunoștințelor literar-artistice și muzicale în condiții comportamentale noi** (formulare de noi opțiuni, gânduri, idei, proiecte artistice).

Însă până a trece la testarea nemijlocită, elevii au fost angajați într-un **exercițiu** de pregătire pentru utilizarea elementelor de creație artistic-estetică.

Atât la orele de limba română, cât și la cele de muzică, elevilor clasei I li s-au înaintat sarcini care să stimuleze procesul de dezvoltare a imaginației artistice prin:

- observarea modalităților de prezentare a intonațiilor muzicale, diverse după caracter: *emoțional-expresive, descriptive, de gen* (cantabile, dansante etc.), *ritmice, timbrale*;
- observarea modalităților de construire/alcătuire a strofelor în diverse poezii pentru copii, felul de rimare a strofelor, precum:

*Mama pâine albă coace,
Tata fluiere ne face,
Pentru pace, Pentru pace,
Mulțumim frumos (Gr. Vieru).*

*Vai, ce nume gingaș are!
Nu vă fie de mirare;
E plantă otrăvitoare,
Dar foarte folositoare (C. Dragomir).*

De asemenea, elevilor le-au fost propuse *exerciții cu terminații ale strofelor posibile*, pe care ei (de la elev la elev) să le completească cu conținutul respectiv:

- a) ___ ___ _____ *frumos*,
___ _ _____ *mânios*;
- b) ___ _ ___ _ *pădure*,
___ _ _____ *mure*;
- c) ___ _ ___ _ *citesc*,
_ _ _____ *povestesc*.

Pe versurile *compuse* de elevi au fost *improvizate*, tot de către ei, *melodii*, care redau caracterul, imaginea strofei literare.

În acest context, elevii au fost antrenați într-un *exercițiu individual și colectiv de improvizare* propriu-zisă a intonațiilor: *ritmice* (ritmizarea onomatopeelor, numelor de oameni, denumirilor de sate și orașe), *melodice* (compunerea melodiei pe versurile poezilor semnate de poeți sau pe versuri proprii).

După etapa de pregătire a elevilor pentru **creație literar-artistică și muzicală**, în fața elevilor (Gr.ex și Gr.c) au fost înaintate următoarele *obiective*:

a) a continua melodia începută de profesor, adică a *improviza* „răspunsul muzical” la „întrebarea muzicală” a profesorului; același procedeu este continuat rotativ (de la elev la elev), un elev propune o frază melodică sau un ritm, iar alt elev prelungeste fraza muzicală începută;

b) a compune strofe simple în formă de dialog dintre două personaje pe subiecte din povești, jocuri distractive pentru copii, de exemplu: 1). *Gâște, gâște!*

Ga! Ga! Ga!

Vreți mâncare?

Da! Da! Da! – ș.a.m.d.

2). - *Moș Stejare, moș Stejare,*

Câți ani ai matală, oare?

- *Sunt, băiete... Cum te cheamă?*

Cu străbunii tăi de-o seamă – ș.a.m.d., pe care elevii compun melodii în caracter respectiv.

Exemplu: Strofa compusă de Cristina M., eleva cl. I, LT *George Coșbuc*, fiind îndrumată de învățătoare:

Sus o pasăre cântă:

Cîp-cîrip-cîrip- cîrip!

Jos motanul îngâna:

Meau-meau-meau!

În continuare au fost create diferite *situații-stimul*: exclamări emoționale de bucurie, improvizarea unei stări de dor, însoțite de melodii sau ritmuri caracteristice.

Valori ale creației artistic-estetice elementare (experiențe perceptiv-muzicale-literare), elaborate de elevi în condiții/situații de improvizare/compunere:

Ion C:	<i>Încerc să compun poezii pe teme simple, luate din viață.</i>	Ion caută situații de dialog în povești, zicători, fabule, dar rezultatele sunt destul de modeste.
Daniela D:	<i>Improvizările ritmice sunt mai ușoare pentru mine.</i>	Daniela ritmizează strofele unei poezii, denumirilor de oameni, onomatopeelor, dar este puțin expresivă.
Damian S:	<i>Pentru mine este interesant să compun melodii pe versuri</i>	Încercările sale nu au succes întotdeauna, dar dorința de a crea valori literare și muzicale este apreciabilă.
Xenia F:	<i>Îmi place mult să compun și versuri, și melodii, și ritmuri.</i>	Plăcerea o determină să persevereze în improvizările muzicale și compunerile literare.

Se constată astfel că, chiar și nederijați, elevii clasei I manifestă valori, precum *plăcerea, dorința, interesul/preocuparea* pentru **activitatea de creație literară și muzicală**, care au ca obiect anumite *specii artistice* (poezii, melodii), abordate preponderent la nivelul *forme/limbajului* artistic (dialogul, ritmul, rima, nume de personaje).

De menționat însă că valorile indicate se produc mai mult în *sfera dezirabilului* decât în cea a comportamentelor artistic-estetice, căci la vârsta lor experiențele de viață, literare și estetice sunt foarte modeste – comparabil cu ale adulților, dar deseori mai intensive în plan afectiv decât ale acestora.

Dar, chiar și așa, valorile manifestate de subiecții cercetării reprezintă un temei experiențial-cognitiv suficient pentru a fi angajați într-o activitate mai mult sau mai puțin complexă de formare a elementelor culturii artistic-estetice.

Concluzii cu privire la datele experimentului de constatare. Experimentul de constatare a constituit un reper mult necesar pentru actul de verificare pe teren, în condiții reale ale învățământului primar, a presupuzițiilor noastre despre necesitatea studiului teoretic și verificarea în practică a conceptului de integrare/interacțiune a metodologiilor ELA și EM din perspectiva formării/dezvoltării la școlarii mici a culturii artistic-estetice ca finalitate educațională.

Mersul experimentului și datele obținute ne-au condus la *concluziile*:

1. Învățătorii claselor primare definesc ELA și EM drept domenii ale educației de importanță majoră, dar cunoștințele lor despre specificul metodologiilor interacționale de formare elevilor a competențelor artistic-estetice interdisciplinare – elemente definitorii ale culturii lor artistic-estetice, înregistrează mai multe rezerve cu caracter teoretic și praxiologic.
2. Preferințele elevilor din clasele primare pentru formarea elementelor culturii artistic-estetice sunt mult mai avansate decât posibilitățile oferite de școală pentru ca acestea să poată fi realizate. Elevii din clasele primare:
 - au capacitatea de a observa/identifica 3-4 asemănări între cele două genuri de artă, literatură și muzică, aceștia fiind în număr mai mare decât cei care pot identifica mai puține asemănări;
 - dețin abilități de reproducere și descriere a imaginilor artistice literare/muzicale, percepute la auz;
 - pot continua, îndrumați de învățător, dialogarea pe marginea tematicii literare-muzicale, propuse inițial;
 - chiar și nederijați, elevii clasei I manifestă valori, precum *plăcerea, dorința, interesul/preocuparea* pentru activitatea de creație literară și muzicală, care au ca obiect anumite *specii artistice* (poezii, melodii), abordate preponderent la nivelul *forme/limbajului* artistic (dialogul, ritmul, rima, nume de personaje);
 - în sistemul lor de valori artistic-estetice predomină opțiunile și comportamentele pentru comunicarea artistic-estică, care se manifestă în *expresie emoțională, interes pentru frumos, tendința de a aplica creativ subiectele receptate în acțiunea de comunicare artistică, folosirea elementelor de limbaj artistic literar/muzical*;

- demonstrează elemente productiv-analitice și productiv-creative în identificarea, reproducerea și crearea imaginilor artistice (poezii, melodii, ritmuri caracteristice);
 - execută comentarii elementare ale fenomenelor artistice, inclusiv ale propriei activități literare/muzicale;
 - formulează atitudini simple despre personajele literare, mesajul și limbajul operelor literare/muzicale.
3. Valorile exprimate de elevii claselor I:
- deși în mod inegal și superficial – acoperă toate cele patru tipuri de activitate artistic-estetică, desfășurate în procesul pedagogic: *receptarea-comprehensiunea-comentarea/ interpretarea-creația*;
 - domeniul cognitiv al culturii lor artistic-estetice antrenează suficiente opere, anumite cunoștințe despre operele artistice și propria activitate de cunoaștere artistic-estetică, inclusiv de apreciere a operelor și fenomenelor artistice.
 - percep și înțeleg – fără să comenteze, caracterul sincretic al cântecelor;
4. În același timp:
- înțeleg preponderent în mod determinativ operele de artă – ca tablouri ale vieții reale;
 - comentariile lor literare/muzicale au tendința de a degrada în opinii despre anumite aspecte ale vieții;
 - vocabularul și figurile de stil utilizate (epitete, metafore etc.) sunt modeste și compilative;
 - valorile indicate în concluziile 1-4 se produc mai mult în *sfera dezirabilului* decât în cea a comportamentelor artistic-estetice, căci la vârsta lor experiențele de viață, literare și estetice sunt foarte modeste – comparabil cu ale adulților, dar deseori mai intensive în plan afectiv decât ale acestora; au acordat prioritate:

- acțiunilor cu caracter reproductiv:	30,34% respondenți;
- acțiunilor cu caracter interpretativ:	28,12%;
- acțiunilor cu caracter productiv:	19,98%.
- Scorul preferințelor pentru acțiunile creative este de 19,24%.

Dar, chiar și așa, valorile manifestate de subiecții cercetării reprezintă un temei experiențial-cognitiv suficient pentru a fi angajați într-o activitate mai mult sau mai puțin complexă de formare a elementelor culturii artistic-estetice.

Datele experimentului de constatare au demonstrat de asemenea, că obiectivele întregului experiment au fost stabilite corect, ele fiind axate pe realitatea perceptivă a elevilor și pe nivelul de formare metodologică în domeniul EAE a cadrelor didactice.

3.2. Valori ale culturii artistic-estetice formate elevilor prin intermediul interacțiunii metodologice dintre educația literar-artistică și educația muzicală

Desfășurarea reglementată a experimentului de formare a fost însoțită de descrierea și analiza rezultatelor obținute la toate secvențele experimentale.

Educația muzicală școlară, bazată pe strategiile comunicative, implică exerciții cu caracter comunicativ, de dialogare dintre actorii procesului: profesor – elev. Pentru acestea sunt caracteristice repetările unor tipuri de unități tipice ale limbajului muzical, succesiunea lor în timp (început, desfășurare-dezvoltare, reflux/finisare). Exercițiile verbale presupun povestirea elementelor limbajului muzical, și nu numai, descrierea unei imagini muzicale, caracterizarea unui personaj artistic, comentariile operelor literare și a fragmentelor din ele etc.

S-a stabilit drept competență specifică a activităților de comunicare artistic-estică *creșterea și stimularea pe toate căile a motivației elevului de a percepe activ și a înțelege muzica*. Abordarea comunicativă stimulează valorificarea experiențelor comunicative din viața reală (audiție, interpretare, comunicare artistică, joc etc.), elevii trebuind să simuleze diverse situații pentru a formula diferite întrebări la subiectele puse în exercițiu. S-a urmărit ca aceste activități să nu simuleze viața reală, dar să fie cât mai aproape de ea, iar tema subiectului să fie bazată pe un anumit conținut, proiect sau combinație a acestora.

Etapa de formare-dezvoltare a competențelor (anul de studii 2012-2014) a inclus realizarea unui program experimental de predare a muzicii și literaturii în învățământul primar, utilizând tehnologii comunicative de predare adaptate vârstei elevilor claselor primare după clasificările elaborate de Vl. Pâslaru și C. Șchiopu, I. Gagim prin acestea subiecții fiind expuși la influența variabilelor independente.

În valoare formativă au fost desemnate *unitățile de conținut*:

- a) *Comunicarea artistică orală*, care a determinat dinamica formării la elevii clasei a II-a a competențelor artistice integrate (integrare dintre ELA și EM);
- b) *Comunicarea artistică scrisă*;
- c) *Receptarea și comentarea/interpretarea creațiilor artistice*;
- d) *Evaluarea/aprecierea valorilor de artă*;
- e) *Compunerea noilor creații artistice literare/muzicale*.

În valoare aplicativă au fost puse *metodele interactive* (G/S):

1. De comunicare orală:
 - a) *expozitive*: expunerea, descrierea, narațiunea, explicația, prelegerea;
 - b) *conversative*: conversația, discuția;
2. De prezentare a textelor creațiilor muzicale prin acțiunile expuse.
3. Barierele de comunicare;
4. Deprinderile integrative: *audierea, vorbirea, scrierea, citirea*.
Integrarea literar-artistică și muzicală a avut loc la nivel de:

- principii didactice de predare-învățare-dezvoltare, specifice interacțiunii literaturii și artelor;
- conținuturi educaționale;
- metode educativ-didactice generale și specifice ELA-EM;
- particularitățile de receptare artistică a elevilor;
- forme de lucru cu elevii;
- finalități educaționale.

Drept factori comuni între domeniul literar-artistic și muzical au fost luate în considerare:

- specificul de receptare a mesajului artistic;
- specificul intonării (reproducerii) textului literar și muzical (accentuare, dinamică, melodicitate etc.);
- perceperea și înțelegerea subiectului, idei, conținutului artistic;
- competențele specifice domeniului de activitate;
- atitudinile literar-artistice și muzicale;
- sistemului de valori necesar pentru școlarii mici.

A. **Experimentul pedagogic de formare cu învățătorii.** În legătură cu desfășurarea acestui compartiment au fost înaintate următoarele obiective:

- Formarea la învățători a unei viziuni integrale asupra metodologiei ELA și EM.
- Formarea competențelor profesionale de ELA-EM, specifice formării la elevi a culturii artistic-estetice.
- Valorificarea unei praxiologii educaționale culturale polivalente.

B. **Experimentul pedagogic de formare cu elevi** a vizat următoarele obiective:

- validarea *Modelului FCAE*;
- desfășurarea unui sistem de activități de comunicare artistic-estetică, preconizate de metodologia specifică a integralității ELA-EM;
- formarea elevilor – la nivel elementar – a unor competențe de comunicare artistic-estetică într-un cadru reglementat epistemic, teoretic și metodologic de integralizare a ELA-EM;
- identificarea factorilor facilitatori și atenuarea factorilor frenatori ai procesului de formare a elementelor CAE.

Experimentul pedagogic a derulat în conformitate cu obiectivele și presupuzițiile/ipotezele de lucru formulate inițial, precum și în baza *Modelului pedagogic FCAE*. În scopul asigurării unei conclucrări cât mai eficiente dintre experimentator și învățătorii-formatori, dar și cu luare în seamă a rezultatelor obținute de pe urma sondajelor realizate cu cei 22 de învățători la etapa preexperimentală, am considerat necesar faptul de a organiza cu aceștia a unui ciclu de treninguri metodologice. De rând cu pregătirea terenului de pe exterior, a mai fost nevoie și de o pregătire specială pe interior - activitate legată nemijlocit de selectarea tematicii comune pentru disciplinele ELA și EM, alcătuirea proiectelor didactice – model, care să orienteze procesul de studii în direcția realizării cât mai productive a planului experimental întocmit inițial pentru etapa experimentului de bază (Anexa 5,6,7).

Diagnosticările realizate au demonstrat că elevii, în abordarea operelor literare și muzicale, recunosc și pot utiliza limitat limbajele poetic și muzical în diverse situații contextuale, dar nu dispun de o competență de comunicare coerent funcțională și eficientă. Evident, astfel a apărut necesitatea realizării unei investigații experimentale centrată pe un program formativ special cu scopul dezvoltării limbajelor poetic și muzical. Pornind de la acest element al cadrului de referință, experimentul de formare s-a centrat pe aplicarea metodologiei interacționale de predare-învățare a muzicii și literaturii, fiind antrenate, în special:

- principiile de utilizare contextuală a cunoștințelor muzicale în condițiile respectării etapelor în procesul de formare a competenței de comunicare, acestea fiind recunoscute ca *indicatori de calitate* a predării-învățării-evaluării limbajelor estimate la treapta învățământului primar;
- modalitățile de *identificare, decodificare, descoperire a echivalentului semantic în creațiile muzicale receptate și interpretate*;
- *codificarea muzical-artistică, utilizarea contextuală a elementelor limbajului muzical și poetic, integrarea cunoștințelor în procesul de interacțiune comunicativă „profesor – elev”*.

Clasa II

Testul 1. Tematica testului: „Întrebare – răspuns” în actul de comunicare bi-dialogată dintre personajele artistice.

Factorii pozitivi:

- nici unul dintre elevi nu rămâne în afara acțiunii artistice (unii elevi sunt în ipostaza de actori, iar alții – în ipostaza de spectatori-apreciatori);
- fiecare elev are posibilitatea de a înregistra atât succese individuale, cât și succese publice prin acțiunea artistică sau prin acțiunea de comentare;
- comunicarea poartă un caracter creativ-improvizațional.

Desfășurarea testului: unul dintre elevi înaintează întrebarea, iar un altul răspunde; ambii elevi respectă: semnele de punctuație ale textului literar; cezurile intonațiilor muzicale.

Pe parcurs în acțiunea artistică sunt antrenate alte personaje (alți elevi).

Comunicarea literar-muzicală:

- *Ce te legeni, codrule,*

Fără ploaie, fără vânt,

Cu crengile la pământ?

- *De ce nu m-aș legăna,*

Dacă trece vremea mea!

(M. Eminescu, *Ce te legeni?*)

Testul 2. Tematica testului: *Comunicare pluridialogată cu participarea mai multor personaje artistice. Exponentele pozitive ale testului:*

- progresul înregistrat de elev este evaluat în raport cu sine însuși;
- se lărgște aria de atingere a obiectivelor prevăzute de programul experimental;

- elevii acționează în echipă, ceea ce permite extinderea câmpului de lansare a idelilor/opțiunilor noi.

Desfășurarea testului: învățătorul propune elevilor scenariul povestirii literare; prezintă stimulii muzical-artistici: formule ritmice care imită mișcările personajelor, silabe pe care pot fi intonate melodii cum ar fi: *vai, vai!, ah, ah! Cu-cu-ri-gu!* ș.a.

Comunicarea literar-muzicală propriu-zisă.

Învățătorul: *Trăia odată un iepuraș și avea o căsuță frumoasă, frumoasă. Dar iată că vine vulpea și vai-vai-vai (!) îl dă afară pe iepuraș. Stă sărmanul în drum și plânge: ah-ah-of-of (!)* [Silabele sunt redată prin intonații melodice cu nuanțe jalnice]

Personajul Măgărușul: *Ai-ai-ai-ai (!) De ce plângi, iepurașule?* [Personajul redă melodic „intonația de mirare/uimire” și mișcările ritmice caracteristice imagini] *Hai să dăm Vulpea afară!* [Iepurașul și Măgărușul pornesc spre fereastra căsuței cu pași siguri ritmici, însă Vulpea șireată nici să asculte].

Personajul Ursulețul: *Mur-mur-mur(!) De ce plângi, iepurașule?* [Personajul redă melodic „intonația de indignare/nedumerire” și mișcările ritmice respective] *Hai să dăm Vulpea afară!* [Iepurașul, Ursulețul legănat, cu pași greoi și Măgărușul pornesc spre fereastra căsuței, însă Vulpea șireată nici să asculte]

Personajul Cocoșul: *Cu-cu-ri-gu! De ce plângi, iepurașule?* [Personajul redă melodic „intonația de indignare și dorința de se răfui cu vulpea” și mișcările ritmice caracteristice] *Hai să dăm Vulpea afară!* [Iepurașul, Ursulețul legănat, cu pași greoi, Măgărușul și Cocoșul cu pași țăntoși pornesc spre fereastra căsuței. Cocoșul urcat pe spatele măgărușului strigă din răspuțeri: *Cu-cu-ri-gu! Vulpe, ieși să te strivesc eu cu ghearele mele!* Auzind cocoșul înfuriat, Vulpea o luă la sănătoasa]. Asemenea procedeu didactic îl numim *dialogare rotativă/dialogare „rondo”*, unde refrenul (R - replica Iepurașului) se repetă de mai multe ori, iar între aceste replici își fac apariția replicile celorlalte personaje artistice, numite *episoade (E)*:

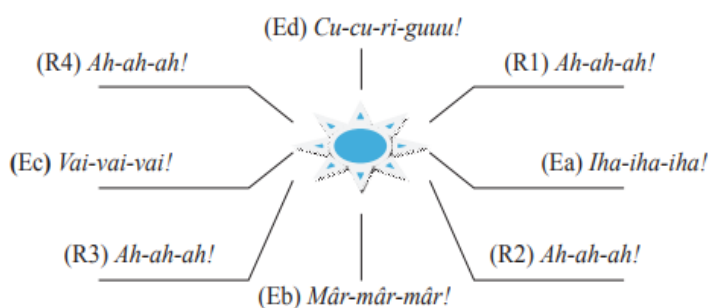


Fig. 3.2. Rondo literar-muzical

Pentru aprecierea competențelor de comunicare a elevilor clasei a II-a plasați în rolul acelu sau altui personaj literar/muzical au fost stabilite următoarele criterii de ordin calitativ:

- redarea/interpretarea artistică a personajului (caracterul, comportamentul, intonațiile caracteristice, mișcarea, maniera de comunicare);

- transferul verbal-alegoric și crearea stării emotive adecvate tabloului artistic;
- recitarea/intonarea textelor literare/intonațiilor muzicale în manieră și ținută adecvată tabloului literar-artistic;
- nivelul de menținere/interpretare a dramaturgiei literar-muzicale.

A fost folosită **metoda cadranelor**. Aceasta este o metodă a gândirii critice, deoarece presupune trasarea pe mijlocul foii a două drepte perpendiculare, astfel încât să se formeze cele patru „cadrane” în care elevii vor nota informațiile solicitate. Se poate lucra individual sau cu clasa împărțită pe grupe și atunci fiecare grupă va primi câte o fișă. Se pot propune diferite cerințe în cadrul metodei cadranelor pentru a realiza obiectivele propuse în lecția respectivă.

Exemplu:

Cadranul I: Precizează personajele creației audiate.

Cadranul II: Stabilește și scrie ideile/imaginile principale ale creațiilor audiate.

Cadranul III: Scrie morala/învățătura care se desprinde din mesajul muzical.

Cadranul IV: Reprezintă printr-un desen/schemă de mișcare a liniei melodice a primului fragment/parte muzicală din creația audiată (În audiție: D. Kabalevsky, *Trei prietene: Ștregăreața, Plângăreața, Răutăcioasa*).


<p>I. <i>Ștregăreața</i> – personaj inedit cu comportament șubred; <i>Plângăreața</i> – personaj pesimist; <i>Răutăcioasa</i> - personaj negativ;</p>	<p>II. Caractere diversificate ale personajelor, caractere contrastante. Imagini contrare.</p>
<p>III. Din creația muzicală sesizăm că caracterele persoanelor diferă mult și fiecare din acestea au dreptul la existență, deși <i>Răutăcioasa</i> va face probleme celor din jur.</p>	<p>IV</p> 

Fig. 3.3. Cadranul

Procedeul (tehnica) **Cvintetul** constă în crearea unei poezii de cinci versuri după reguli precise în scopul de a sintetiza conținutul unei teme abordate în exprimări concise. Regulile de aplicare la lecția de muzică:

Primul vers constă dintr-un singur cuvânt semnificativ, care denumește subiectul (un substantiv).

Al doilea vers este format din două cuvinte care descriu subiectul muzical (adjective).

Al treilea vers este format din trei cuvinte care arată acțiuni (verbe la gerunziu).

Al patrulea vers este o propoziție din patru cuvinte care să exprime ce simt ei despre subiect.

Ultimul vers este format dintr-un cuvânt cu rol de constatare sau concluzie care să exprime esența subiectului (substantiv). Cuvântul nu trebuie să fie repetat în celelalte versuri.

Exemplu de aplicare a tehnicii *Cvintet* la abordarea *Marșului soldăților de lemn* de P. Ceaikovski:

Marșul; Marșul militar;

Soldății merg mărșăluind;

Lumea admiră mărșăluirea soldăților.

În scopul determinării nivelului de manifestare a competențelor comunicative, în dependență de acel sau alt criteriu, au fost stabilite scalele de măsurare cantitativă a acestora sub cinci poziționări:

A. Elevul manifestă (*a,b,c* sau *d*) într-o foarte mare măsură – 5 puncte;

B. Elevul manifestă (*a,b,c* sau *d*) într-o măsură bună – 4 puncte;

C. Elevul manifestă (*a,b,c* sau *d*) într-o măsură suficientă – 3 puncte;

D. Elevul manifestă (*a,b,c* sau *d*) într-o măsură mică – 2 puncte;

E. Elevul manifestă (*a,b,c* sau *d*) într-o foarte mică măsură – 1 punct.

Dinamica de manifestare a competențelor comunicative ale elevilor claselor a II-a (gr. experimentale și martor) este prezentată în Fig. 3.4, în funcție de 4 variabile: Situația-stimul (S); Conținutul (C); Personalitatea elevului (P); Răspunsul la stimul/reflexia, performanța (R). Se constată, că elevii eșantionului experimental dau dovadă de competențe comunicative cu un indice descendent spre partea de manifestare inferioară, probând o creștere a curbei în manifestarea bună și foarte bună.

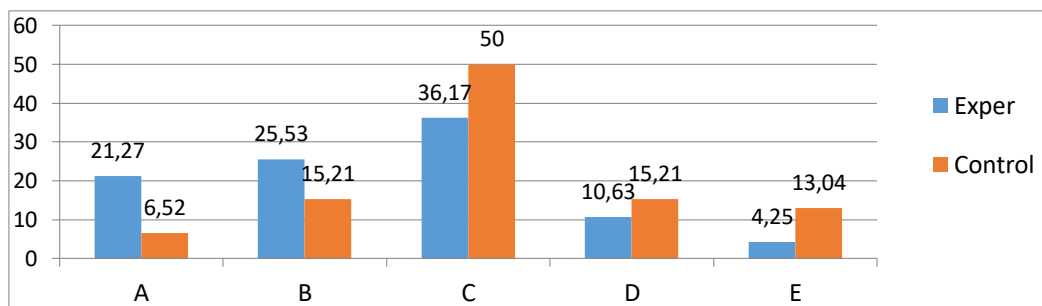


Fig. 3.4. Niveluri de manifestare a competențelor de comunicare artistică ale elevilor claselor a II-a

Bineînțeles, la etapa inițială de formare a competențelor comunicativ-artistice se observă o pondere a nivelului de manifestare cu indice *suficient*, care însă pe parcursul claselor următoare va înregistra (vezi în continuare datele experimentului) o schimbare spre nivelul *bun* și *foarte bun*.

Spre deosebire de eșantionul experimental, unde se observă o dinamică latent-calitativă, în clasele martor dinamismul manifestării competențelor comunicativ-artistice tinde mereu spre indicii de manifestare *suficientă* și *insuficientă*. Or, deja primele analize și constatări ale experimentului formativ vorbesc în favoarea necesității de integrare a metodologiilor ELA și EM.

Următorul pas al experimentului de formare l-a constituit valorificarea la elevii clasei a II-a (eșantionul experimental) a competențelor transdisciplinare: de *a comunica altora informații obținute în baza textelor lecturate și percepții la auz a operelor muzicale cu program (marș, dans, cântec)*.

Testul 3. Comunicare transdisciplinară.

Factorii pozitivi:

- în calcul este luată intervenția factorilor frenatori și întocmirea expres a măsurilor de prevenire a obstacolelor nedorite;
- se extinde aria stimulilor artistici de ordin literar și muzical;
- se amplifică simțitor factorii auditivi și vizuali în acțiunile elevilor de audiere-comparare-analiză-generalizare;
- avansează cultura percepției și gândirii artistice.

Elevilor le este prezentat textul literar *Muzicuța cu schimbător* de Nicuță Tănase: „*Aveam o muzicuță pe cinste. Mi-a dispărut într-o recreație. Și ce muzicuță era! Parcă o văd. Nu era ca toate muzicuțele. Avea și schimbător. Abia mi-o cumpărase tata. O groază de bani a dat pe ea. El nu știe că n-o mai am. Dacă ar afla, s-ar supăra pe mine*”.

Apoi elevilor li se propune spre audiere creația *Vals-glumă* (interpretată la muzicuță) de D. Șostakoviici, elevilor fiindu-le avansate sarcinile:

- Comunicați despre cuvintele-cheie ale povestirii – Elevii stabilesc cuvintele: *muzicuță, a dispărut, înzestrată cu schimbător, nu era ca toate muzicuțele*.
- Ascultați atent melodia valsului și, urmărind textul notelor, stabiliți care fraze muzicale se repetă întocmai – Elevii aleg frazele asemănătoare: *nr. 1* cu *nr. 2*; *nr. 3* cu *nr. 4*.
- Comunicați dispoziția personajului din povestirea literară *Muzicuța* – Elevii descriu două grade de dispoziții, sugerate de textul literar:
 - *dispoziția ridicată a personajului*, motivată de obținerea unei muzicuțe fermecătoare, care „nu era ca toate muzicuțele”, cumpărată de tatăl său cu „o groază de bani”;
 - *dispoziția sumbră a personajului*, care regretă pentru muzicuța care „a dispărut într-o recreație”;
- Comunicați despre dispoziția pe care ne-o creează melodia din *Valsul-glumă* – Elevii sesizează o *dispoziție de glumă, dispoziție agreeată de farmecul muzicuței*, motivul principal „de glumă” dăinuiește peste tot întinsul melodic al creației muzicale.
- Spuneți, care sunt asemănările sau contrariile dintre aceste două creații artistice: textul literar și textul muzical – Elevii, stimulați de învățător, stabilesc următoarele asemănări:
 - în prima creație artistică predomină dispoziția *bucuriei, fericirii, împlinirii viselor artistice*, deși în textul literar se observă și prezența unei dispoziții *nostalgice, de pierdere* a unui obiect drăguț;
 - în creația a doua, *Valsul-glumă* de D. Șostakoviici, elevii de asemenea identifică existența a două dispoziții: una *veselă, de glumă* și alta – *minoră, jalnică*.

Până la efectuarea acestui test, deopotrivă cu realizarea testelor precedente, au fost demarate un șir de exerciții de antrenare a elevilor în asemenea acțiuni formative *de comunicare*.

În mod special au fost luate în calcul:

- modul de *reacționare emoțională* a elevilor la subiectele artistice (literare și muzicale);
- modalitatea de *percepere, înțelegere și comunicare* altora a celor sesizate prin lecturare/audiție muzicală;
- abilitatea elevilor de *a crea a noi relații-attitudini dintre subiectele artistice* lecturate/receptate.

Vom observa, că rezultatele pozitive, adică foarte bune și bune, reprezintă $(14,89+48,93)=63,82\%$, ceea ce în grupa experimentală reprezintă confirmarea matematică a performanței, rezultatul negativ fiind de doar 4,25%, în grupa de control înregistrându-se rezultate de „foarte bine” și „bine” doar 32,60, față de 63,82% în grupa experimentală.

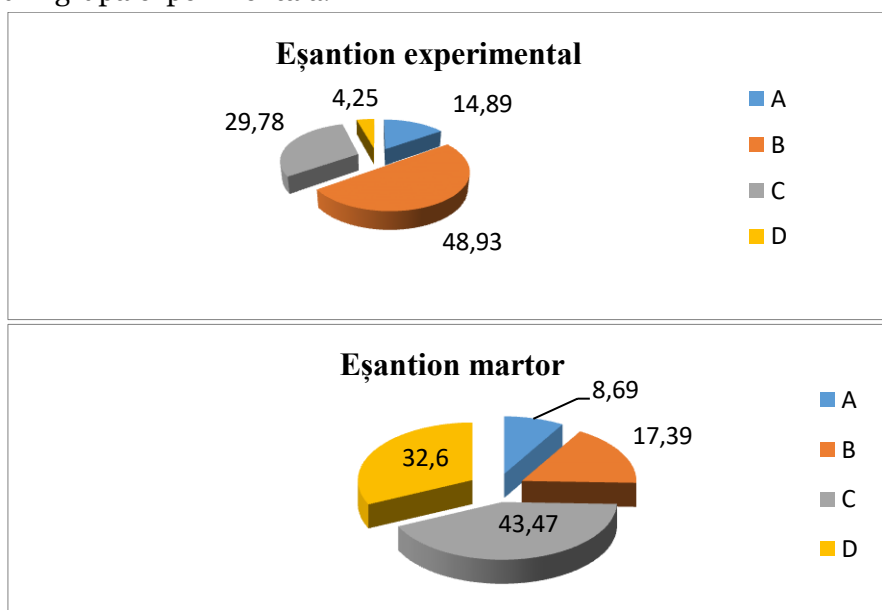


Fig. 3.5. Nivelul de comunicare artistică transdisciplinară: literară-muzicală

Deoarece valoarea rezultatului negativ pentru grupa de control este foarte mare (32,60%), aceasta necesită a fi comentată în mod expres. Conform teoriei lui J.R. Jauss [122], valoarea receptorului este determinată esențial de două condiții: experiențele sale de viață și experiențele sale literare și estetice. Or, elevii care au demonstrat un nivel insuficient de comunicare artistică transdisciplinară fie că experiențele lor de viață, literare și estetice nu se potrivesc cu limbajul și mesajul operelor care li s-au propus pentru receptare – și în acest caz nu a funcționat *principiul adecvării structurii receptării elevului la structura operei artistice* [N.A. Kușaev, apud: Vl. Pâslaru, 162], fie că acest rezultat reprezintă ineficiența abordării metodologice unidisciplinare, fie că au existat alte cauze, strict personale, imposibil a fi cercetate, de ex., o stare afectiv-emoțională negativă a elevului, provocate de motive extraestetice și extrașcolare, fie că au acționat concomitent toți factorii cu impact negativ.

Semnificativ însă este faptul că aplicarea conceptului metodologic interactiv în grupa experimentală a condus la diminuarea rezultatelor negative de cca 5 ori, ceea ce validează categoric și matematic conceptul nostru metodologic.

Clasa a III

Testul 4. *Receptarea mesajului artistic oral în diverse situații de comunicare.*

Factorii pozitivi:

- testele-exerciții de tipul acestuia dinamizează procesul de formare la elevi a culturii de comunicare artistică;
- testul eficientizează cultura interpretării verbale a mesajului artistic.

Scenariul desfășurării testului:

- 1) Învățătorul sau un elev din clasă citește expresiv textul literar *Prieteni buni*, în care se povestește despre doi prieteni care se ajută reciproc în treburi ale gospodăriei.
- 2) Elevii clasei, rând pe rând, joacă rolurile celor doi prieteni.
- 3) Mesajul literar-artistic este folosit de către elevi în diverse situații de comunicare: *povestire; întrebare; bucurie; glumă* etc.
- 4) Extinderea situațiilor de comunicare este susținută de interpretarea cântecului popular lituanian *Sava și Grișa*, despre doi prieteni care au meșterit un fluier și au încins o interpretare falnică, nemaiauzită la acest instrument.
- 5) În situațiile de comunicare elevii, de rând cu frazele textului literar, caută să folosească intonații melodice din cântecul *Sava și Grișa*: „Du-du-du-du-du-du!”, „Ai-du-du-du!” și intonații din textele cântecelor învățate anterior: „Hopa-hopa-hopa-hop!”, „Lir-lir-lir-lir-lir-lir-lir!”, „Zum-zum-zum-zum!” ș.a.
- 6) Învățătorul creează situații „întrebare – răspuns”, „întrebare – afirmație”, „întrebare – nedumerire”, „acord – dezacord”.
- 7) În situațiile de comunicare artistică elevii sunt orientați să folosească frazele din textul literar audiat la moment și din alte texte cu caracter narativ sau cu caracter poetic, inclusiv frazele din cuvintele cântecelor studiate.

De asemenea, sunt apreciate inițiativele elevilor de a compune de sine stătător texte literare, intonații muzicale potrivite pentru situațiile de comunicare care au loc la moment.

În valoare sunt puse:

- satisfacerea necesităților afectiv-emoționale ale elevilor mici prin stimularea activității *ludice*;
- desfășurarea situațiilor de joc și a dramatizărilor;
- susținerea și stimularea curiozității literar-artistice și muzicale;
- perceperea activă a mesajelor artistice (literare/muzicale) prin intermediul *cuvântului și cântului*;
- utilizarea pe scară largă a folclorului literar și muzical al copiilor;
- stimularea tendinței și dorinței copiilor de a improviza compoziții proprii literare, muzicale și, mai ales, literar-muzicale. Elevii (Eex, Ec) au fost evaluați la următoarele *variabile*:

- *calitatea (bună, suficientă, insuficientă)* audierii/receptării, vorbirii/expunerii și citirii/interpretării informațiilor artistice;
- *cunoașterea (bună, suficientă, insuficientă)* specificului limbajelor literar-artistice și muzicale;
- *performanțele (înalte, medii, joase)* de aplicare creativă, în condiții/situații noi de comunicare, a experienței artistice acumulate anterior de către elevii mici.

Datele din Tabelul 3.10 demonstrează rezultate categoric superioare celor din exp. de constatare: e suficient să menționăm că la criteriul *Performanță bună* elevii au obținut 68,08%, iar la *Performanță insuficientă* – doar 4,25%, totalul rezultatelor pozitive (A+B) fiind de 95,73%, în timp ce grupa de control a înregistrat, respectiv, 17,0% și 36,95%.

Tabelul 3.6. Valorile receptării orale a mesajului artistic în diverse situații de comunicare

Criterii	A		B		C	
	Performanță bună		Performanță suficientă		Performanță insuficientă	
Grup. și nr. elevi	Ex nr.-%	Ctr nr.-%	Ex nr.-%	Ctr nr.-%	Ex nr.-%	Ctr nr.-%
A	30-63,82	8-17,39	15-31,91	22-47,82	2-4,25	16-34,78
B	32-68,08	8-17,39	13-27,65	21-45,65	2-4,25	17-36,95
C	33-70,21	6-13,04	12-25,53	23-50	2-4,25	17-36,95
Media (%)	68,08	17,39	27,65	47,82	4,25	36,95

Testul 5. *Perceperea mesajului artistic citit/audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare/muzicale și utilitatea mijloacelor nonliterare. Pătrunderea în tainele citirii/audiției și crearea noilor produse literar-muzicale.*

Opțiuni teleologice:

- descrierea de către elevi a mesajului literar al unui cântec, reliefând valențele poetice ale textului;
- compararea lucrărilor artistice receptate și caracterizarea diferențelor sau asemănărilor;
- exprimarea propriilor impresii și sentimente în raport cu opera muzicală;
- compunerea noilor texte literare, improvizarea pe aceste texte a noilor intonații/melodii muzicale.

Factorii pozitivi:

- acțiunile de descriere a mesajului literar (poetic) în ambianță cu aprecierea valențelor artistice ale muzicii sporesc simțitor potențialul intelectual al elevilor;
- imaginația creativă, sensibilizarea artistică este stimulată de efortul analitic prin compararea diferențelor și asemănărilor dintre creațiile muzicale și literare;
- crește dinamica exprimării propriilor impresii și sentimente artistice de pe urma evaluării de către elevi a valorilor operelor de artă muzicală și literară.

Variabile care determină comportamentul artistic-estetic al elevului:

- exprimă puncte de vedere și opinii proprii;

- polemizează, realizează schimb de idei cu membrii de echipă, colegi, învățător;
- caută să argumenteze expunerile proprii;
- pune întrebări pentru a înțelege fenomenul artistic;
- este indulgent la opiniile altora, cooperează în realizarea sarcinilor cognitive.

Conținutul testului: Elevilor le-a fost propus spre receptare textul literar

Greierașul, de D. Drăgan:

*Greierașul meu din casă
Pare-ar trece-o sănioară
Poartă haină de mătase.
Sub pridvorul de la scară,
Pe-nserat, cântecul său
Cu tălpicele de rouă,
Seamănă c-un zurgălău,
Lunecând sub lună nouă.*

Sarcina 1. A identifica în baza experienței artistice acumulate anterior următoarele fenomene: *starea spațială, starea temporală și starea statică* a discursului dramaturgiei literare. Pentru efectuarea unei asemenea aprecieri compoziționale, în prealabil cu elevii claselor experimentale au fost realizate un șir de exerciții-treninguri, gândite să-i orienteze spre o apreciere profundă și amplă chiar a celui mai mic text literar.

În cadrul unor asemenea exerciții au predominat, pe de o parte, factorii interni: *cultura gândirii elevului, cultura receptării, calitățile de personalitate*; pe de altă parte, factorii externi: *principiile, metodele și procedeele/tehnicele* (generale și specifice) *de stimulare* a acțiunii artistice a elevului.

Aprecierea textului (textelor) literare a avut loc în baza utilizării mijloacelor artistice din domenii înrudite, cum ar fi mijloacele de redare a *stărilor spațiale și stărilor temporale* (elemente ale cronotopului), declanșate în procesul de receptare a creațiilor muzicale; de asemenea folosirea mijloacelor de redare a *stărilor statice* – caracteristice domeniului de artă plastică.

În scopul formării la elevii mici a unor competențe de receptare și apreciere transdisciplinară, integrată, ne-am centrat pe obiectivele:

- *cuprinderea întregului în aprecierea creației artistice,*
- *determinarea detaliilor (cuvinte, fraze, motive),*
- *aprecierea rolului acestora în redarea mesajului dramaturgic integrat.*

Inițial în clasele a III-a exp., nemaivorbind de elevii din clasele de control, nivelul de apreciere valorică a creațiilor literare și muzicale purta un caracter episodic, fărâmițat, expresiile elevilor nefiind conturate în jurul esenței conținutului și formei artistice, atenția multora era orientată spre extreme, ca de ex., doar spre principalele evenimente ale operei de artă, sau numai spre unele momente de ordin secundar, care nu caracterizau conținutul mesajului artistic integral.

Aplicând la lecțiile de educație muzicală și limbă și literatură română a unor instrumente metodologice interdisciplinare (expuse în *Modelul pedagogic FCAE*),

am reușit să acordăm procesului de formare elevilor a elementelor culturii artistic-estetice o dinamică ascendentă, susținută cu succes atât de elevi, cât și de învățătorii experientatori. Semnificativ în acest sens rămâne a fi dezideratul activității experimentale – a dinamiza elevul în ambianța formativă a însuși învățătorului, care presupune schimbare, preformare crescândă și continuă.

În calitate de creații-stimul a complexului de mijloace adiacente au fost utilizate creațiile muzicale *Codrurile la primăvară*, muz. G. Mustea, versurile populare; *Primăvara*, muz. E. Tamazlîcaru, versuri G. Vieru; *Fluierașul*, muz. E. Doga, versuri G. Vieru.

Tabelul 3.7. Valorile receptării mesajului artistic citit/audiat

Criterii	A		B		C		D	
	Ex nr.-%	Ctr nr.-%	Ex nr.-%	Ctr nr.-%	Ex nr.-%	Ctr nr.-%	Ex nr.-%	Ctr nr.-%
A	15-31,91	5-10,86	21-44,68	10-21,73	10-21,27	23-50	1-2,12	8-17,39
B	14-29,78	4-8,69	22-46,80	9-19,56	9-19,14	24-52,17	2-4,25	9-19,56
C	16-34,04	5-10,86	20-42,55	10-21,73	10-21,27	23-50	1-2,12	8-17,39
D	15-31,91	4-8,69	23-48,93	9-19,56	7-14,89	26-56,52	2-4,25	7-15,21
Media%	31,91	10,86	46,80	21,73	19,14	52,17	2,12	17,39

A – manifestare superioară; B – manifestare bună; C – manifestare suficientă; D – manifestare inferioară;

Constatăm că valorile pozitive sumative în Ex sunt de 97,85% iar cele negative de 2,12%, pe când în Ctr, respective, de 84,76% și 17,39%. Această diferență (13,09 și 13,14) ar putea fi apreciată ca puțin semnificativă în alte științe, precum și în domeniul didacticii științelor exacte și ale naturii, nu și în didactica literaturii și artelor, unde receptarea-comprehensiunea-comentarea/interpretarea-creația artistică a fiecărui subiect-individ îl caracterizează *integral*, în virtutea principiilor specifice literaturii și artelor al caracterului individual-universal. Altfel spus, un elev în plus care percepe-înțelege-comentează etc. adecvat principiilor artei o operă literară este un om câștigat de educație – de educația artistic-estetică.

Următoarea etapă (finală) a experimentului de formare a fost consacrată valorificării în educația artistică a următoarelor performanțe:

- dezvoltarea la școlarii mici a capacităților de percepere, înțelegere și apreciere/evaluare a valorilor literar-artistice și muzicale;
- valorificarea unei praxiologii de comunicare artistică integrată, interpretare/exprimare și creare a noilor viziuni/idei/gânduri și creații artistice.

Testul 6. *Perceperea, înțelegerea și aprecierea/evaluarea valorilor literar-artistice și muzicale în mod integrat.*

Factorii formativi:

- elevii obțin la maximum posibilitatea de a-și manifesta din plin abilitățile emoțional-sensibile și logice ale intelectului artistic individual;
- arta pentru elevi devine o necesitate spiritual-cognitivă și culturală;
- nivelul calitativ înregistrat de elev este evaluat în raport cu dinamica propriei dezvoltări, atingerea obiectivelor prevăzute de programul experimental sunt cotate la randamentul acțiunii eficiente;

- în urma exersării de pe pozițiile conținuturilor testului nr. 6 la elevii mici crește simțitor cultura evaluării estetice a valorilor artistice (a operelor de artă). Eficiența acțiunii elevului (la acesta și la celelalte teste) a fost calculată conform formulei (după V. Babii): eficiența (E) acțiunii artistice (literare/muzicale) fiind egală cu influența artistică (IA) înmulțită la resursele individuale (RI): $E=IA \times R I$.

Scenariul desfășurării testului.

Învățătorul propune elevilor spre audiție *Rapsodia română nr.1.* de G. Enescu.

Sarcinile acțiunii de audiere:

- a determina valoarea artistică a Rapsodiei;
- a stabili componentele formei de expunere muzicală (părți, fraze, motive populare etc.);
- a identifica elementele limbajului muzical (melodie cantabilă, ritm, armonie, tempou etc.);
- a comenta relaționarea dintre timbrurile instrumentelor muzicale (flaut, oboi, vioară ș.a.).

Învățătorul propune unui grup de elevi să citească pe roluri textul povestirii *Caietul lui Mihai* după Titus Știrbu.

Distribuția rolurilor: *autorul povestirii; clasa gălăgioasă din timpul recreației; profesorul Aron Pumnul; elevul Mihai; elevul care dialoghează cu Mihai.*

Obiectivele analizei literare:

- a stabili epoca în care se desfășoară acțiunea;
- a identifica cine este elevul Mihai;
- a da apreciere calităților umane și profesionale ale profesorului Aron Pumnul;
- a evalua tangențele comune în *Rapsodia română* și povestirea *Caietul lui Mihai*: întâlnirea în creațiile artistice a două valori naționale: George Enescu și Mihai Eminescu; valorificarea calităților de demnitate națională și patriotism perfect; cântarea libertății și dragostei pentru limba și muzica poporului nostru).

Testul 7. *Perceperea, înțelegerea și aprecierea/evaluarea valorilor literar-artistice și muzicale.*

Factorii pozitivi:

- testul asigură întărirea legăturii dintre metodologia ELA și EM la nivel de conținuturi (literare/muzicale), la nivel de teleologie, adică asigură tinderea continuă spre finalitățile educaționale;
- ofertele testului țin de interacțiunea ELA și EM la nivel de metodologii generale, care amplifică valorificarea metodelor specifice, procedeele și tehnicilor/mijloacelor similare acțiunilor artistice, orientate spre asigurarea efectului de integrare;
- conținuturile testului și tehnologiile de aplicare stimulează la elevii mici a culturii de evaluare estetică a valorilor artistice (a operelor de artă).

Conținutul testului:

A. Elevii fac cunoștință cu textul poveștii populare *Cei trei prieteni*, subiectul căreia scoate în evidență relația socio-umană dintre trei persoane („trei prieteni”),

care au viziuni diametral opuse în ceea ce privește valorile cultural - umane: *omenia, devotamentul, adevărul, credința etc.* Personajele poveștii schimbă valorile eterne pe valorile false, cum ar fi: banii, prietenii și rudele, eterne rămânând a fi *faptele bune* pe care le acumulează zi de zi oricare actor social.

Comentariu. Povestirea *Cei trei prieteni* lasă asupra cititorului o amprentă a stării de greutate psihologică, a unui sentiment de răzbunare asupra pseudo adevărului, asupra promovării unui comportament fățiș, necinstit.

B. În calitate de stimul compensator al stării de *dezamăgire*, creat de subiectul poveștii populare, învățătorul propune elevilor spre audiție *Anotimpurile* de A. Vivaldi.

Învățătorul: Elevi! Putem compara anotimpurile *iarna, primăvara, vara, toamna* cu caracterele oamenilor, cu comportamentele lor?

Elevii: Desigur, putem compara.

Învățătorul: Să vedem ce asemănare putem stabili dintre anotimpul *iarna* și caracterul unui coleg de al vostru?

Elevul 1: Caracterul colegului meu este: *sever, rece, dur, echilibrat, serios etc.*

Învățătorul:

1. Să ascultăm creația muzicală a compozitorului Antonio Vivaldi *Iarna*.

Opțiuni teleologice: elevii compară imaginile muzicale cu imaginile textului literar, aduc argumente în favoarea imaginilor muzicale, care atenuează dramatismul din povestea populară. Elevii stabilesc tangențe comune între limbajul literar și limbajul muzical: *viscolul iernii, vijelia – caracterul hain al celor doi prieteni; frigul cumplit al iernii – comportamentul fals și crunt al celor doi prieteni.*

2. Să audiem creația muzicală a compozitorului Antonio Vivaldi *Primăvara*.

Opțiuni teleologice: elevii găsesc asemănări de limbaj artistic literar și muzical. Spre exemplu, ei stabilesc asemănarea dintre descrierea personajelor literare și intonațiile care redau murmurul izvoarelor, feeria florilor câmpenești. Elevii găsesc că intonațiile muzicale ale anotimpului de primăvară atenuează, conciliază spiritele încordate ale celor doi prieteni, personaje negative din povestea populară *Cei trei prieteni*.

3. Audiem creația muzicală a compozitorului Antonio Vivaldi *Vara*.

Opțiuni teleologice: elevii caracterizează anotimpul *vara* drept un paradis al vieții omenești, unde bântuie căldura, ploaia, lacurile cu ape sclipitoare, florile, fluturașii zglobii și ciripitul fermecător al păsărilor care s-au adunat de pretutindeni. Mai încapă oare în acest anotimp de bunătațe și bucurie deplină a tuturor - gândurile și comportamentele celor doi prieteni plini de viclenie și răutate?

4. Să audiem creația muzicală a compozitorului Antonio Vivaldi *Toamna*.

Opțiuni teleologice: în caracteristica anotimpului *toamna* elevii atestă un ton sumbru, plin de tristețe, nostalgie. Aceste calități ei le atribuie personajelor poveștii populare *Cei trei prieteni*. Culorile frunzelor gălbui și peisajului posomorât al toamnei, deși se asociază cu dispoziția indeterminabilă a prietenilor-personaje din textul literar „toamna muzicală” a lui A. Vivaldi insuflă destul de mult optimism și

curaj celor care doresc să promoveze un stil prietenos de viață cu toți apropiații săi. Elevii aduc exemple de prieteni care promovează un comportament ostil, fâțiș.

În Figura 3.6 vădese tendința pozitivă a obiectivelor întocmite și a programei experimentale de formare elevilor claselor primare a elementelor de bază ale *cultură artistic-estetică* la intersecția a două discipline artistice:

- *Educația literar-artistică*;
- *Educația muzicală*.

Astfel, valorile pozitive sumative ale grupei Ex totalizează $(38,29+53,19+6,38)=97,86\%$, pe când cele ale grupei Ctr – $(10,86+21,73+47,82)=80,41\%$, diferența fiind de $(97,86-80,41)=17,45\%$, iar la valorile negative de $(17,39-2,12)=15,27\%$, ceea ce, avându-se în vedere durata și secvențialitatea activităților experimentale, este un rezultat bun, care validează matematic conceptul cercetării noastre.

Calificativele cantitative și calitative vorbesc de la sine despre dinamica crescândă și uniformă a nivelului cultural al elevilor pe orizontală și pe verticală, adică a schimbărilor care intervin atât pe plan cognitiv-intelectual, cât și pe plan spiritual-cultural.

Optimizarea procesului de *culturalizare* a elevilor prin teste formative are loc datorită faptului că asemenea acțiuni se desfășoară la intersecția a două metodologii: *de educație literar-artistică și de educație muzicală*.

Interdisciplinaritatea în acest caz poartă un caracter nu doar declarativ/formal, ci unul real, bine instrumentat metodologic și eficient. Pozitiv este faptul că atât elevii, cât și învățătorul atestă un succes vădit din perspectivele managerială, educațional-formativă și integrațională. În acest sens are loc:

- a) corelarea obiectivelor de formare a competenței de comunicare în cunoașterea muzicii și literaturii cu metodele și tehnicile comunicative generale și specific activităților muzical-artistice și literar-artistice;
- b) determinarea etapelor de aplicare a metodelor comunicative de predare-învățare-evaluare în cadrul muzical – literar-artistic, validând indicatorii eficienței reperelor metodologiei comunicative de predare-învățare-evaluare a competențelor școlare (Fig. 3.6).

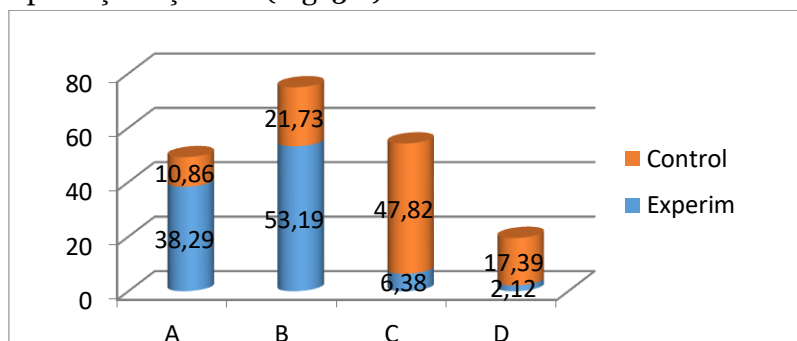


Fig. 3.6. Niveluri de receptare, înțelegere și apreciere a valorilor literar-artistice și muzicale

Testul 8. *Valorificarea unei praxiologii de comunicare artistică integrată, interpretare/ exprimare și creare a noilor viziuni/idei/gânduri și creații artistice.*

Factorii pozitivi:

- folosirea în procesul educațional doar a valorilor autentice (elevii, pas cu pas, se pătrund de conținutul valoric al creațiilor artistice, care vin în contradicere cu creațiile de prost gust);
- receptarea valorilor estetice este creatoare, activă (copilul trebuie învățat să interpreteze personal mesajul artistic, să fie activ, deschis în receptarea creațiilor artistice);
- unitatea conținut-formă și înțelegerea și situarea contextuală a fenomenului artistic (interdependența dintre operă, autor, creator și condițiile social-istorice în care opera este creată).

Conținutul testului:

A. Elevii fac cunoștință cu textul literar *La scăldat* de Ion Creangă.

Evaluarea operei de artă: Elevii, rând pe rând își expun aprecierile vis-a-vis de comportamentul personajului povestirii.

Unii îl condamnă:

- *Cum a putut el să nu asculte de mama?* (Valeria G);
- *Este un băiat năstrușnic, laș* (Francesco C);
- *Personajul este un tip egoist, care se gândește doar la satisfacerea dorințelor sale proprii* (Xenia S).

Alți elevi, dimpotrivă, se expun pozitiv despre personajul povestirii *La scăldat*:

- *Ion este un copil căruia îi sunt proprii năzdrăvăniile* (Alexandru B);
- *Dacă personajul povestirii era să fie ascultător de rugămintea mamei, povestirea nu ar fi interesantă* (Artiom F);
- *Personajul este unul tradițional copilăriei noastre și citind textul ne bucurăm că avem astfel de eroi literari.*

B. Spre audiția elevilor este propusă creația muzicală *Zborul cărăbușului* de Rimski-Korsakov. Elevii intuiesc că mesajul creației este unul alegoric, care redă de fapt zbuciumul zglobiu al personajului din creația literară *La scăldat*. Elevii găsesc tangente imagistice dintre intonațiile muzicale și episoadele povestirii lui I. Creangă. Astfel, sunt comparate: *dispoziția evantaică a personajului, care fuge la scăldat ademenit de apa caldă a râului cu melodia zborului cărăbușului, care nu are astâmpăr nici pentru o clipă.*

Testul a demonstrat că emoțiile/trăirile artistice ale elevilor se compensează reciproc cu imaginile literare și imaginile prototipic-muzicale. Tablourile artistice au multe tangențe comune, stabilite de însăși elevii clasei experimentale.

În clasele martor, unde sunt audiate aceleași creații artistice, însă în mod separat, rezultatele, după cum a și fost de așteptat, sunt la un nivel mult mai scăzut.

La finele tuturor etapelor de formare prin exerciții special metodologic instrumentate și testare secvențială a elevilor claselor mici, noi am căutat să expunem rezultatele cu indicele mediu de promovare pentru fiecare etapă și fiecare

nivel de performanță al elevilor (eșantionul experimental și martor) într-o diagramă-sinteză, care să demonstreze integrat *dinamica de formare a culturii artistic-estetice* din perspectiva asigurării calitative a procesului de *percepere – comunicare - evaluare – creare a operelor de artă literară/muzicală*.

Rezultatele-sinteză sunt expuse în diagrama de mai jos (Fig. 3.7):

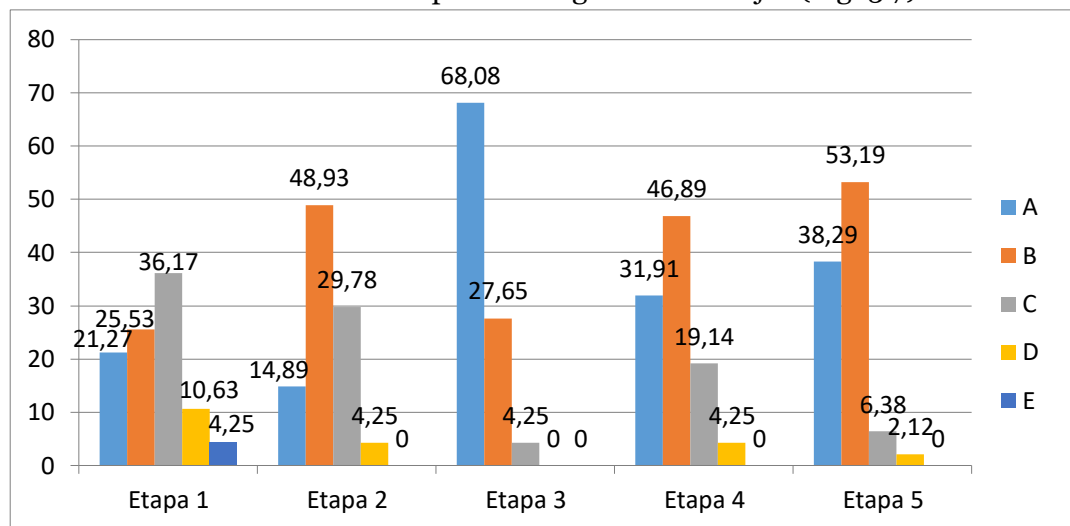


Fig. 3.7. *Dinamica formării experimentale la elevi a elementelor culturii artistic-estetice*

Concluzii asupra datelor experimentului de formare. Datele experimentului demonstrează/certifică:

1. Elevii antrenați în experimentul de formare a CAE prin aplicarea interacțională a metodologiilor ELA-EM au demonstrat un spor cantitativ și calitativ semnificativ în formarea elementelor culturii artistic-estetice, constituite din valori apropiate ale operelor literare-operaelor muzicale și din valori ale cititorului-auditorului – ale receptării-comprehensiunii-comentării-creației artistic-estetice.
2. Sporurile cantitativ-calitative de formare elevilor a elementelor culturii artistic-estetice se manifestă preponderent în receptarea-acumularea valorilor imanente ale operelor literare și muzicale și în receptarea-comunicare artistic-estetică.
3. Manifestarea concretă a dinamicii formării elementelor culturii artistic-estetice se realizează în forma însușirii paralele și comparative a elementelor limbajelor poetic și muzical, care le oferă deschideri pentru recrearea mesajelor operelor literare și muzicale.
4. Însușirea limbajelor poetic și muzical în interacțiune a favorizat un spor cantitativ-calitativ de formare a elementelor culturii artistic-estetice de cca 5 ori mai mare decât nivelul atestat la elevii din grupele martor.

5. În consecință, elevii din grupa experimentală au demonstrat competențe literare-lectorale, muzicale și interculturale, comportamente și reprezentări artistic-estetice avansate față de colegii lor din grupa martor.
6. Condiția expresă de aplicare interacțională a metodologiilor ELA-EM este ca acestea să fie specifice cunoașterii artistic-estetice a lumii și să antreneze elemente ale metodologiilor cunoașterii empirice, științifice și mitic-religioase.
7. În condițiile claselor primare, când elevii încă mai sunt marcați de un sincretism implicit asupra tabloului lumii exterioare, aplicarea metodologiilor interacționale de formare a elementelor culturii artistic-estetice este adecvată particularităților vârstei, inclusiv celor de receptare-înțelegere-comentare-creație artistică.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea a urmărit diminuarea contradicției între principiile literaturii și artei, particularitățile cunoașterii artistic-estetice de către elevi și experiențele de educație artistic-estetică la clasele primare, generalizate de finalitatea *cultură artistic-estetică*: literatura și artele reprezintă viziuni unitare asupra lumii, solicită angajarea plinară în cunoașterea artistică a receptorului de artă, pe de o parte; elevii claselor primare sunt obiectiv predispuși să realizeze o cunoaștere unitară a lumii, în spațiul lor de cunoaștere literatura și artele ocupând cel mai important loc, pe de alta, iar practicile educaționale nu le oferă decât ocazii sporadice pentru satisfacerea unei cunoașteri unitare, axată preponderent pe conținuturi educative artistic-estetice.

Depășirea acestei situații s-a făcut printr-un demers teoretic-aplicativ-metodologic, întemeiat pe principiile interacțiunii și sincretismului artelor, principiul interdisciplinarității și principiile particulare ale receptării operelor literare și muzicale de către elevii claselor primare.

Miza a fost formarea-dezvoltarea pe temeuri științifice a elementelor culturii artistic-estetice integratoare. În rezultat, s-au obținut valori teoretic și aplicativ-metodologic, sintetizate de **concluziile**:

Activitatea de *educație artistic-estetică* are vârsta omenirii, primele idei, concepte și principii ale acesteia fiind atestate atât în antichitatea greco-romană, cât și în cea orientală. Acest tip de activitate a creat și un tip specific de cultură – *cultura artistic-estetică*, ale cărei caracteristici definitorii sunt sincretismul și interacțiunea genurilor artistice. Dezvoltarea umană producându-se nu doar pe linia integralizării cunoașterii, dar și pe cea a discriminărilor genurile și tipologice, pedagogia s-a separat de filosofie, diminuându-și temeinicia epistemică, iar nevoia de cunoaștere a naturii a avantajat științele exacte și ale naturii. În consecință, *Didactica Magna* a lui J. A. Comenius își are originea preponderent în cunoașterea științifică, cea artistică fiind limitată de meserii, fapt care a dus la abordarea în școală a literaturii și artelor preponderent ca surse de exemplificare a moralității, fără să le fie descoperite originea și principiile creației și receptării.

Cercetarea noastră a stabilit, că activitatea artistic-estetică a elevilor în clasele primare trebuie să fie orientată la formarea elementelor culturii artistic-estetice și că interacțiunea literaturii și muzicii în acest proces este definitorie, deoarece elevii de vârstă școlară mică percep lumea unitar, fiind esențial favorizați în aceasta de cunoașterea artistic-estetică. Finalitatea generalizată a cunoașterii artistic-estetice este *cultura artistic-estetică* a elevilor - un ansamblu unitar de competențe, trăsături caracteriale specifice receptorului de artă (literare-lectorale, muzicale), comportamente, viziuni și reprezentări artistice, aptitudini și talente artistic-estetice, precum și sensibilitatea artistică, gustul și idealul estetic. Produsele artistice și capacitățile receptorilor de artă formează elementele definitorii ale *culturii artistice*. Este o cultură de tip preponderent subiectiv, dar orientată social.

Integrarea metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale nu se reduce la elaborarea noilor metode, tehnologii și tehnici de stimulare a formării la elevi a CAE, ci presupune valorificarea și re-conceptualizarea metodologiilor existente, excluzându-se factorii frenatori. Motorul formării elevilor a elementelor culturii artistic-estetice este metodologia concepută pe interacțiunea ELA și EM, validată de: principiile interacțiunii și sincretismului artelor; statutul receptorului de artă de al doilea subiect re-creator al operei, caracterul sincretic al cunoașterii elevilor de vârstă școlară mică; spațiul extins ocupat de cunoașterea artistică a elevilor de această vârstă față de celelalte tipuri de cunoaștere, metode-procedee/tehnici-forme-mijloace, determinate de interacțiunea artelor.

Metodologia reflectă concepția cercetării, evidențiază legăturile posibile între cele două arte, pe de o parte, și influența reciprocă între elementele culturii literare și celor muzicale, pe de alta; valorifică tipurile de interacțiuni literatură-muzică și aspecte ale competențelor literare-lectorale și muzicale; include un sistem interacțional de activitate literar- și muzical-artistice.

Structural, metodologia s-a constituit pe coordonatele macro- și micro structurale: principii generale și metodologice specifice; teleologia formării elementelor CAE (obiective, finalități); conținuturi specifice ale ELA-EM (cultura receptării și a gândirii); specificarea interacțiunii la nivelul percepției-comprehensiunii-comentării-interpretării elevilor din clasele primare; un ansamblu specific de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de ELA-EM; un sistem specific de activitate literar-artistice și muzicală; principii și criterii specifice de evaluare a rezultatelor școlare literare-lectorale și muzicale.

Experimentul de constatare a arătat, că:

- a) învățătorii, în general, realizează legături între ELA și EM, însă acestea sunt sporadice, neîntemeiate științific și au un efect educativ nesemnificativ, deoarece ei nu cunosc temeiurile epistemic și teoretice ale interacțiunii și sincretismului artelor, nu posedă metodologii de realizare într-un cadru educațional organizat a interacțiunilor literatură-muzică, căci formarea lor profesională nu răspunde decât parțial principiilor unificatoare ale literaturii și artei și particularităților receptării artistice a elevilor din clasele primare;
- b) elevii, la rândul, lor au confirmat preceptele teoretice cu privire la capacitatea lor de a realiza o cunoaștere preponderent în imagini artistice și că în spațiul lor cognitiv-artistice predomină cunoașterea literar- și muzical-artistice. Aceste condiții au favorizat elevii să demonstreze un număr semnificativ de cunoștințe, capacități și atitudini literare și muzicale, să stabilească varia legături între cele două genuri artistice și între elementele proprii culturii artistic-estetice - însă acestea nu sunt sistematice și de cele mai multe ori superficiale.

Experimentul de formare a urmărit ca activitatea elevilor să aibă caracter interactiv atât în raport cu operele literare și muzicale studiate, cât și cu elementele

culturii artistic-estetice care li se forma. În valoare experimentală au fost puse un sistem de exerciții formative și un șir de teste didactice cu caracter formativ-evaluativ aplicate secvențial din perspectiva asigurării unei interferențe interdisciplinare dintre metodologiile ELA și EM.

Experimentul de control (integrat în cel formativ) a demonstrat o creștere semnificativă la toți parametrii CAE a elevilor, a confirmat predispoziția lor nativă pentru cunoașterea literar- și muzical-artistică, capacitatea de cunoaștere artistică, exprimată sensibil, autoreflexiv și sincretic.

Valori semnificative ale instruirii experimentale sunt nivelurile reale și cele posibile de interacțiune a elementelor CAE a elevilor, în condițiile aplicării unei metodologii instructiv-educative interacționale: pornind de la aceste niveluri, este posibil a concepe instrumente de predare-învățare mai eficiente și a desfășura un proces instructiv-educativ unitar și polivalent, elevii profitând de o instruire, dezvoltare și formare a elementelor CAE elementare; creșterea profesionalismului învățătorilor, cât și aspectele care necesită a fi abordate global, interacțional și sincretic în formarea lor profesională.

Pentru domeniul formării profesionale inițiale și continue cercetarea a validat un model original de metodologie interacțională de formare-dezvoltare elevilor de la clasele primare a elementelor culturii artistic-estetice.

Recomandări practice:

1. *Cadrelor didactice școlare*: orientarea predării literaturii și muzicii în clasele primare la formarea culturii artistic-estetice elevilor, aplicând metodologia interacțională validată de cercetare în conformitate cu MFCAE.
2. *Cadrelor didactice universitare*: formarea profesională inițială și continuă a învățătorilor incluzând și metodologia interacțională de formare a culturii artistic-estetice a elevilor.
3. *Conceptorilor de curriculum și autorilor de manuale școlare*: valorificarea metodologiei interacționale de formare a elementelor culturii artistic-estetice elevilor claselor primare; elaborarea de materii necesare aplicării metodologiei interacționale; evidența nivelurilor posibile de formare la elevii claselor primare a culturii artistic-estetice.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALIEV, Iu. *Bazele educației estetice: Pentru învățători*. Chișinău: Lumina, 1989. 216 p.
2. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamente culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 124 p. ISBN 973-9248-08-X.
3. APETREI, D. *Inter-, pluri- și transdisciplinaritatea, de la teorie la practică*. Iași: Pim, 2009. 418 p. ISBN: 978-973-46-3066-0.
4. ARDELEAN, A. *Interdisciplinaritatea – necesitate obiectivă a învățământului primar*. Iași: Pim, 2010. 83 p.
5. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Vasile Goldaș University press, 2012. 212 p.
6. ARISTOTEL. *Poetica*. București: Editura IRI, 1998. 253 p. ISBN 973-97627-9-4.
7. BABII, V. *Eficiența educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V.I., 2005. 399 p. ISBN: 9975-931-96-0.
8. BABII, V. *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*. Chișinău: Elena V.I., 2010. 310 p. ISBN 978-9975-9649-0-6.
9. BALACEANU-STOLNICI, C. *Cartea interferențelor*. București: Științifică și Enciclopedică, 1985. 304 p.
10. BĂLAN, G. *Muzica: temă de meditație filozofică: idei despre muzică de-a lungul vremurilor – o panoramă comentată*. București: Științifică și Enciclopedică, 1965. 341 p.
11. BARALIUC, N. *Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare*. Autoref. tezei de dr. șt. pedagogice. Chișinău, 2010. 30 p.
12. BĂRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei*. București: Polirom, 2001. 216 p., ISBN 973-683-713-0.
13. BĂRSĂNESCU, Ș., VĂIDEANU, G. *Educația estetică*. București: Didactică și Pedagogică, 1961. 146 p.
14. BARTHESE, R. *Plăcerea textului*. Cluj-Napoca: Echinoc, 1994. 144 p. ISBN 973-9114-34-2.
15. BĂRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1998. 218 p. ISBN 973-30-5083-0.
16. BIALOSTOCKI, J. *O istorie a teoriilor despre artă (sec. XV-XX)*. București: Meridiane, 1975. 161 p.
17. BÎCIKOV, V. *Estetica antichității târzii. Sec. II-III*. București: Meridiane, 1984. 420 p.
18. BLAGA, L. *Opere. Vol. 9: Tipologia culturii*. București: Minerva, 1985. 443 p.

19. BOC, O. Considerații generale asupra unei posibile poetici integrale. *In: Educație muzicală: Clasa a II-a: Ghidul învățătorului*. Chișinău: Știința, 2011. p. 95.
20. BORHAN, CHISOP, S., ZAHARIA, D. *Dimensiuni teoretice în artele actuale*. Iași: Artes, 2009. 158 p. ISBN: 978-973-8263-89-5.
21. BOTEZATU, E. Imperativele și valențele interdisciplinarității. *In: Filosofia educației: imperative, căutări, orientări*. Materialele simp. internațional. Chișinău, 1997, ed. a 5-a, p. 130-138.
22. BREAZU, M. *Cunoașterea artistică*. București: Academia Română, 1960. 314 p.
23. BREAZUL, G. Educația muzicală în școală primară. *In: Revista pedagogică, Caietul 2*, 1938. p. 32-37.
24. BREAZUL, G. *Pagini din istoria muzicii românești*. Vol. VI. București: Muzicală, 2003. 380 p. ISBN: 973-42-0337-1.
25. BREZEANU, I., GORGHIU, G. Noile tehnologii în educația între slogan și impact autentic în activitatea de predare-învățare. *In: Tehnologii moderne în educație și cercetare*. Materialele conf. naționale de învățământ virtual. București: Universitatea din București, 2009, ed. a VII-a, pp. 51-54. ISSN 1842.
26. BUCȘAN, O. Tehnici și metode de educație muzicală. *In: Univers pedagogic*, 2011, nr. 1, pp. 6-9.
27. BULARGA, T. *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău: Elena V.I., 2008. 88 p. ISBN 978-9975-106-14-6.
28. BURDUJAN, R. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. *In: Didactica Pro*, 2007, nr 5-6, p. 91-93. ISSN 1810-6455.
29. BURDUJAN, R. Cerințele necesare pentru realizarea dezvoltării competențelor literar-artistice. *In: Univers Pedagogic*, 2008, nr 2, p. 59-64. ISSN 1811-5470.
30. BURZA, L., RUS, M. Proiectarea lecțiilor interdisciplinare. Modalități, realizare pas cu pas. *In: Educația Secolului XXI*. Materialele simp. Interjudețean. Turda, 2007, ed. 1-a, pp. 93-96.
31. CĂLINESCU, G. *Principii de estetică*. București: Editura pentru literatură, 1968. 410 p.
32. CEMORTAN, S. *Copilul și literatura. Educația literar-artistică a preșcolarilor*. Orhei, 2006. 188 p. ISBN 9789975992381.
33. CEMORTAN, S. *Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolarilor: Manual pentru școala normală*. Chișinău: Lumina, 1991. 158 p. ISBN 5-372-00779-6.
34. CHIRIAC, T., RUSNAC, C., GAGIM, I. Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar. *In: Valențele reformei învățământului*. Chișinău, 1992, partea a 4-a, p. 42-49.
35. CHIRICU, L. *Trăsături și funcții ale discursului raportat în interacțiunea verbală*. Rezumat al tezei de dr. București, 2009. 11 p.

36. CIBRIC, I. Conexiuni metodologice între educația muzicală și coregrafică a preșcolarilor. *In: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: Materialele conf. șt.-practice internaționale.* Chișinău, 2008, p. 136-138.
37. CIOBANU, L. Programul formativ de pregătire a cadrelor didactice și părinților copiilor care opun rezistență educației proiectate pentru anul 2013 în școlile pilot. *In: Rezistența educației: delimitări conceptuale și sugestii practice.* Materialele conf. șt.-practice. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2013, pp. 5-8. – ISBN 978- 9975-50-093-7.
38. CIOBANU, V. Relația „Literatură-arte” în contextul educației literar-artistice a elevilor. *In: Limba română*, 2009, nr 5-6, pp. 52-55. ISSN 0235-9111.
39. CÎRLAN, A. *Estetică și educație.* Iași: Pim, 2007. 39 p.
40. COMES, L. *Ghicitori, jocuri muzicale pentru copii.* București: Muzicală, 1979. 56 p.
41. COMIȘEL, E. *Folclorul copiilor.* București, 1982. 117 p.
42. Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova. *În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.03.1995, nr. 17-18, p. 3-8.
43. CORNEA, P. *Interpretare și raționalitate.* București: Polirom, 2006. 579 p. ISBN 978-973-46-0281-0
44. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii.* București: Polirom, 1998. 240 p. ISBN 9736830357.
45. CORNIȚĂ, G. *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române: grădiniță, clasele I-IV, gimnaziu și liceu.* Baia Mare: Umbria, 1993. 259 p. ISBN 973-96223-0-5.
46. COROI, E. [et al.]. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului învățământului primar.* Ghid metodologic. P.3: Educația artistică. Chișinău: [s. n.], 1999. 71 p.
47. CORTI, M. *Pentru o enciclopedie a comunicării literare.* Constanța: Pontica, 2000. 303 p. ISBN 973-9224-48-2.
48. CORTI, M. *Principiile comunicării literare.* București: Univers, 1981. 211 p.
49. COSTEA, O. *Didactica lecturii, o abordare funcțională.* Iași: Institutul European, 2006. 68 p. ISSN 973-611-403-1.
50. COSUMOV, M. *Tema pe acasă la educația muzicală ca element al curriculumului disciplinar: Autoreferența tezei de dr. șt. pedagogice.* Bălți: USARB, 2012. 30 p.
51. COTOVIȚCAIA, D., MORARI, M. Standarde de eficiență a învățării la educația muzicală. *In: Standarde de eficiență a învățării/ME al RM.* Chișinău: Lyceum, 2012, p. 219-227. ISBN 978-9975-4394-5-9.
52. CRISTEA, M. *Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică.* București: Didactică și Pedagogică, 1994. 160 p. ISBN 973-30-3932-2.
53. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie.* Chișinău: Litera Educațional, 2002. 398 p. ISBN 973- 9355-51-X.

54. CRIȘCIUC, V. *Specificul strategiilor de predare a cunoștințelor muzicale (în cadrul disciplinei educația muzicală)*: Autoref. tezei de dr. șt. pedagogice. Bălți: USARB, 2013. 30 p.
55. CROITORU, S. *Educație muzicală: Manual pentru clasa a IV-a*. Chișinău, 2001. 82 p. ISBN: 9975-67-263-9.
56. CROITORU, S., COROI, E. *Educație muzicală: Manual pentru clasa a III-a*. Chișinău, 2000. 78 p. ISBN: 9975-67-217-5.
57. CROITORU, S., GAGIM, I. *Educație muzicală: Manual pentru clasa a IV-a*. Chișinău: Știința, 2013. 144 p. ISBN: 978-9975-67-875-9.
58. CUCLIN, D. *Tratat de estetică muzicală*. București, 1933. 133 p.
59. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
60. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom 2006. 464 p. ISBN: 973-681-063-1.
61. CUCOȘ, C. *Educația: Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 283 p. ISBN: 978-973-46-6760-4.
62. *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX/MET; CNC*. Iași: Dosoftei, 2000. 138 p.
63. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*. V.GUȚU [et al.]. Cimișlia: TipCim, 1997. 288 p.
64. *Curriculum școlar. Educația muzicală. Clasele I-IV*. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 174 p.
65. *Curriculum școlar pentru clasele I-IV (Educația muzicală)*. Chișinău: Liceum, 2010. 30 p.
66. *Curriculum școlar, clasele I-IV*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2010. 175 p.
67. DANDARA, O. Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări și sugestii. In: *Didactica Pro*, 2002, nr 3-4(13-14), p. 47-49. ISSN 1810-6455.
68. DELION, P. *Metodica educației muzicale*. Chișinău: Hyperion, 1993. 187 p.
69. DEWEY, Jh. *Democrație și educație: o introducere în filozofia educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1972. 338 p.
70. DEWEY, Jh. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p.
71. *Dicționarul enciclopedic român*. București: Politică, 1964. 3695 p.
72. DONOSE, V. *Sinteze estetice*. București: Muzicală, 1988. 188 p.
73. DRĂGAN, I., TONOIU, V., BĂDESCU, I. *Interdisciplinaritatea și științele umane*. București: Politică, 1986. 515 p.
74. DRIMBA, O. *Incursiuni în civilizația omenirii*. Vol. 2. București: Excelsior, 1996. 220 p. ISBN: 973-9086-34-9
75. DRIMBA, O. *Pagini despre cultura europeană*. București: Excelsior-Multipres, 1994. 128 p. ISBN 973-9086-11-X.
76. DUFRENNE, M. *Fenomenologia experienței estetice*. Vol. 1: Obiectul estetic. București: Meridiane, 1976. 434 p.

77. DUFRENNE, M. *Fenomenologia experienței estetice*. Vol. 2: Obiectul estetic. București: Meridiane, 1976. 269 p.
78. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, VL., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor. Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
79. DUMITRACHE, M. *Explorarea textului literar în învățământul primar*. București: EDP, 1999. 144 p. ISBN 973-30-3731-1.
80. DUMITRESCU, A. *Metodologia structurilor narative*. București: Didactică și Pedagogică, 1981. 126 p.
81. ECO, U. *Lector în fabulă*. București: Univers, 1991. 307 p. ISBN 973-34-0050-5.
82. ECO, U. *Limitele interpretării*. Constanța: Pontica, 1996. 416 p. ISBN 973-9224-12-1.
83. ECO, U. *Opera deschisă. Formă și indeterminare în poeziile contemporane*. București: Paralela 45, 1969. 280 p.
84. *Educația muzicală școlară în cadrul relației muzică-public*. In: Muzica și publicul. București: Academia Română, 1976, p. 88-120.
85. EFTENIE, N. *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*. Pitești-Brașov-Cluj-Napoca: Paralela 45, 2008. 344 p. ISBN 9789734704279.
86. ELIADE, M. *Cultura – modul specific de a exista al omului în univers*. In: *Literatura și Arta*, 11 și 19 mai 1995.
87. ELIADE, M. *De la Zamolxis la Cenghis Han*. București, 1980. 256 p.
88. EY, H. *Conștiința*. București: Științifică, 1998. 418 p. ISBN 973-8449-04-9.
89. FLONTA, M. *Cognito. O introducere critică în problema cunoașterii*. București: ALL, 1994. 200 p. ISBN 973-9156-40-1.
90. FONTANIER, P. *Figurile limbajului*. București: Univers, 1977. 527 p.
91. FORȚU, D. *Eficiență prin interdisciplinaritate*. In: *Eureka*, 2010, nr 1, p. 5-9; nr 2, p. 11-13; nr 3, p. 23-24.
92. GAGIM, I. *Dicționar de muzică*. Chișinău: Știința, 2008. 211 p. ISBN 978-9975-67-544-4.
93. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003. 280 p. ISBN 973612049X.
94. GAGIM, I. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*. Autoref. tezei de dr. hab. șt. pedagogice. Chișinău, 2004. 56 p.
95. GAGIM, I. *Muzica și filosofia*. Chișinău: Știința, 2009. 159 p. ISBN 978-9975-67-629-8.
96. GAGIM, I. *Muzica și lumea nouă a științelor*. In: *Akademos*, 2011, nr 2 (21), p. 109-114. ISSN 1857-0461.
97. GAGIM, I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2000. 104 p. ISBN 9975-9555-5-X.
98. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2007. 222 p. ISBN 978-9975-61-423-8.

99. GAGIM, I. *Studii de filosofia educației*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2017. 160 p. ISBN 978- 9975-50-191-0.
100. GAGIM, I. *Studii de muzicologie*. Bălți: Indigou Color, 2017. 267 p. ISBN 978-9975-9904-62.
101. GÎNJU, T. Valorificarea experimentală a modelului pedagogic interdisciplinar de formare a culturii artistic-estetice la elevii claselor primare. *In: Artă și Educație Artistică*, 2016, nr 2(28), p. 48-59. ISSN 1857-0445.
102. GÎNJU, T. Aplicarea metodelor interactive la lecțiile de muzică și literatură în clasele primare. *In: Review of artistic education*, 2018, nr 15-16, p. 245-252. ISSN 2501 – 238X.
103. GÎNJU, T. Dimensiunea metodologică a educației muzicale în clasele primare. *In: Național și universal în arta și educația europeană*. Materialele conf. internaționale. Iași: Universitatea de Arte George Enescu, 2014, p.63-79. ISBN 978-606-547-239-6.
104. GÎNJU, T. Impactul artei în formarea personalității elevului. *In: Arta și personalitate – rolul educației artistice în dezvoltarea conștiinței umane*. Iași: ARS LONGA, 2014, vol. 2, p. 196-206. ISBN 978-973-148-170-8.
105. GÎNJU, T. Integrarea domeniilor artistice ca mijloc de prevenire a rezistenței la educație. *In: Rezistența la educație: soluții și perspective*. Materialele conf. șt.-practice internaționale. Bălți: USARB, 2014, p. 116-122. ISBN 978-9975-132-15-2.
106. GÎNJU, T. Specificul cunoașterii artistic-estetice – premisă de integrare a metodologiilor educației literar-artistice și educației muzicale. *In: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul primar și preșcolar*. Materialele conf. științifice internaționale consacrate aniversării a 55 de ani de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. Bălți, 2015, p. 121-128. ISBN 978-9975-132-45-9.
107. GÎNJU, T. Specificul cunoașterii artistic-estetice: abordare transdisciplinară. *In: Ion Gagim și universul muzicii*. Materialele conf. științifice internaționale consacrate aniversării a 60 de ani a savantului Ion Gagim. Iași: Artes, 2014, p. 243-247, ISBN 978-606-547-192-4.
108. GÎNJU, T., PÂSLARU, VI. Epistemele metodologiei educației literare-educației muzicale. *In: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale*. Materialele simp. științific internațional. Chișinău: UPSC, 2013, p. 270-275. ISBN 978-9975-46-149-8.
109. GÎNJU, T., PÂSLARU, VI. Interacțiunea educației literar-artistice – educației muzicale în formarea culturii artistic-estetice a elevilor claselor primare. *In: Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar*. Materialele conf. științifice internaționale. Chișinău, 2013, p. 84-95. ISBN 978-9975- 132-13.

110. GHERGHESCU, J., GHERGHESCU, L., PAȘCA, E.-M. *Dimensiuni ale educației artistice*. Vol. 4: Strategii de abordare disciplinară și interdisciplinară a educației muzicale în învățământul primar simultan. Iași: Artes, 2009. 318 p. ISBN 978-973-8263-88-8.
111. GHIDIRMIC, O. *Hermeneutica literară românească*. Craiova: Scrisul Românesc, 1994. 243 p. ISBN 973-38-0122-4.
112. GILBERT, K., KUHN, H. *Istoria esteticii*. București: Meridiane, 1972. 297 p.
113. GORAȘ-POSTICĂ, V. Provocare pentru o posibilă metodologie a educației literar-artistice. In: *Limba Română*, 2009, nr 9-10, p. 82-84. ISSN 0235-9111.
114. GRIGORESCU, D. *Arta de azi și răspântiile ei*. București: Meridiane, 1994. 247 p. ISBN 973-33-0272-4.
115. GUȚU, VL., PÂSLARU, VL., GRÂU, E. Ș.a. *Tehnologii educaționale: Ghid metodologic*. Chișinău: Cartier educațional, 1998. 166 p.
116. GUYAU, J. *Problemele esteticii contemporane*. București: Meridiane, 1990. 228 p. ISBN 973-31-1152x.
117. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București: Univers, 1982. 390 p.
118. HERBART, J. F. *Prelegeri pedagogice*. București: Didactică și Pedagogică, 1976. 52 p.
119. HOPCKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 256 p. ISBN 9975-69-058-0
120. *Ion Gagim și universul muzicii*. Materialele conf. științifice internaționale consacrate aniversării a 60 de ani ai savantului, Chișinău-Iași: Artes, 2014. 277 p. 978-606-547-192-4.
121. ISAC, V. Interdisciplinaritatea – metodologie coordonatoare a elaborării științifice. In: *Forum*, 1980, nr 7-8, p. 71-74.
122. JAUSS, H.-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers, 1983. 500 p.
123. JOIȚA, E. *Pedagogia: știința integrativă a educației*. Iași: Polirom, 1999. 189 p. ISBN 9736833038.
124. KABALEVSKY, D. *Cultivarea cugetului și sufletului: Carte pentru învățători*. Chișinău: Lumina 1987. 234 p.
125. KANT, I. *Critica facultății de judecare*. București: Științifică și Enciclopedică, 1981. 571 p.
126. LEAHU, A., DĂNCEANU, L., GEORGHESCU, C. *Estetica muzicală: un altfel de manual*. București: Universitatea Națională de Muzică, 2007. 417 p. ISBN 978-973-7857-82-8.
127. LOZBA, M., MUREȘANU-IONESCU, M. *Interdisciplinaritate și didactica învățământului umanist*. Iași: Limba-literatura-cultura, 1991. 172 p.
128. LUPAȘCU, Șt. *Logica dinamică a contradictoriului*. București: Politică, 1982. 438 p.

129. MACAVEI, E. *Pedagogie: Teoria educației*. București: Aramis SC Print SRL, 2001. 320 p. ISBN 9738294002.
130. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. *In: Pedagogie*, 2010, nr 58 (3), p. 55-65.
131. MĂNUCĂ, D. *Lectură și interpretare*. București: Minerva, 1988. 124 p.
132. MARIN, M. Opera literară ca pretext al cunoașterii de sine. *In: Tradiții, valori și perspective în științele educației*. Materialele conf. internaționale. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”, 2011, ed. a 4-a, pp. 53-61.
133. MARTEA, L. Metodele activ-participative și educația estetică: proiectul seminarului teoretico-practic. *In: Învățătorul modern*, 2011, nr 6, p. 70-71.
134. MILCU, Ș., STANCOVICI, V. *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*. București: Politică, 1980. 407 p.
135. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN: 9975-79-39-16.
136. MITREA, M. *Abordarea textului literar din perspectivă interdisciplinară*. Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 105 p. ISBN 978-9975-3437-3-2.
137. MORARI, M. Conceptul de cultură muzicală în context curricular. *In: Didactica Pro*, 2004, nr 3 (25), pp. 25-28. ISSN 1810-6455.
138. MORARI M. *Dicționar de forme și genuri muzicale*. Chișinău: Epigraf, 1998. 188 p. ISBN 9975998550.
139. MORARI, M. *Teoria muzicii (Elemente de limbaj muzical): curs universitar*. Bălți: Presa universitară. bălțeană, 2007. 142 p. ISBN 978-9975-50-018-0.
140. MORARI, M. *Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculum-ului școlar*. Autoref. tezei de dr. șt. pedagogice. Chișinău, 2004. 28 p.
141. MORARI, M. Metode de evaluare la Educația muzicală. *In: Univers pedagogic*, 2004, nr 4, p. 52-59.
142. MORARI, M. Reflexiunea artistică ca element al culturii muzicale a elevilor. *In: Didactica Pro*, 2014, nr 1 (83), p. 15-19. ISSN 1810-6455.
143. MORARI, M. *Educația muzicală. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar și gimnazial*. Chișinău: Lyceum, 2011. 43 p.
144. MORARI, M., PÂSLARU, VL., ALEXEEVA, L. ș.a. *Educația artistică în preșcolaritate. Ghid teoretico-metodologic*. Chișinău: Pontos, 2016. 248 p. ISBN 978-9975-51-787-4.
145. MORARU, I. *Strategii creative transdisciplinare (introducere în scientoeuristică)*. București: Academia Română, 1992. 184 p. ISBN 9732702885.
146. MUKAROVSKY, J. *Studii de estetică*. București: Univers, 1974. 466 p.
147. NEGRICI, M. *Sugestii pentru abordarea transdisciplinară în învățământul primar*. Galați: Pax Aura Mundi, 2008. 95 p.

148. NICOLA, I. *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică*. București: Didactică și Pedagogică, 1992. 130 p. isbn 973-30-2089-3.
149. NICOLAU, E. *Modelul în știință*. București: Științifică și Enciclopedică, 1981. 132 p.
150. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999. 180 p. ISBN 9736832341.
151. OIȘTEANU, A. *Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească*. București: Minerva, 1989. 335 p.
152. PÂNZARU, I. *Regimul interpretării: literatura și sensul acțiunii*. Iași: Polirom, 2012. 424 p. ISBN 10: 9734630695.
153. PARFENE, C. *Literatura în școală*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 1977. 289 p.
154. PARFENE, C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală: Ghid teoretico-aplicativ*. Iași: Polirom, 1999. 184 p. ISBN 973-683-225-2.
155. PÂRVAN, V. *Getica*. București: Meridiane, 1982. 610 p.
156. PAȘCA, E.-M. *Dimensiuni ale educației artistice*. Vol. 1: Fiecare copil are nevoie de educație muzicală. Iași: Artes, 2008. 44 p. ISBN 978-973-8263-19-2.
157. PAȘCA, E.-M. *Dimensiuni ale educației artistice*. Vol. 4. Iași: Artes, 2008. 137 p. ISBN 978-973-8263-19-2.
158. PÂSLARU, VL. Abordarea epistemică a educației axiologice. *In: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 6-22. ISBN 978-9975-56-0306.
159. PÂSLARU, VL. Concepția estetică a lui Ștefan Lupașcu și principiul priorității receptorului. *In: Didactica Pro*, 2001, nr 1 (5), p. 42-44. ISSN 1810-6455.
160. PÂSLARU, VL. *Curriculum disciplinar de limba și literatura română*. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 1997. 126 p.
161. PÂSLARU, VL. *Gândind gândirea, gândescu-mi firea: Educația pe scurt – idei, principii, sentințe*. Arad: Universitatea „Aurel Vlaicu”, 2018. 140 p.
162. PÂSLARU, VL. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma, 2013. 198 p. ISBN 978-973-649-875-6.
163. PÂSLARU, VL. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
164. PÂSLARU, VL. *Prolegomene pentru o didactică a artelor*. Chișinău: Pro Libra, 2017. 132 p. ISBN 978-9975-4371-5-8.
165. PÂSLARU, VL. *Valoarea educativă a interacțiunilor literare*. Chișinău: Lumina, 1985. 112 p.
166. PATEAU, P. *Metodele și statisticile experimentale în științele umane*. Iași: Polirom, 2004. 280 p. ISBN: 973-681-485-8.
167. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău, 2005. 704 p. ISBN 9975-78-379-1.

168. PERETTI, A., LEGRAND, J.-A., BONIFACE, J. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001. 392 p. ISBN: 973-683-505-7.
169. PESTALOZZI, J. H. *Cum își învață Gertruda copiii*. București: Didactică și Pedagogică, 1977. 151 p.
170. PREDĂ, V., IONESCU, M., BOCOS, M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2009. 456 p. ISBN 978-973-47-0556-6.
171. RADU, C. *Artă și convenție*. București: Științifică și Enciclopedică, 1989. 293 p.
172. RALEA, M. Dualismul culturii europene și concepția omului total. *In: Sud-Est*, 1993, nr. 4(14), p. 65-72.
173. SALADE, D. *Dimensiuni ale educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1998. 232 p. ISBN 9733059331.
174. SÂRBU, S. *Dezvoltarea competențelor de cunoaștere la elevii din clasa întâia prin integrarea conținuturilor curriculare*: Autoref. tezei de dr. șt. pedagogice. Chișinău, 2004. 24 p.
175. SÂRBU, S., CEMORTAN, S. *Competențe de cunoaștere prin conținuturi integrate*: Ghid metodic. Chișinău: Epigraf, 2004. 136 p. ISBN 9975924344.
176. SECARĂ-CEMORTAN, S. *Formarea personalității copilului în cadrul activităților verbal-artistice*. Chișinău: Museum, 2000. 170 p. ISBN 5376014797.
177. SERVIEN, P. *Estetica: Muzică. Pictură. Poezie. Știință*. București: Științifică și Enciclopedică, 1975. 252 p.
178. ȘCHIOPU, C. Interpretarea textului literar: tehnici de creativitate. *In: Limba Română*, 2011, nr 11-12, p. 28-35.
179. ȘCHIOPU, C. Metode și procedee de interpretare a operelor lirice. *In: Limba Română*, 2006, nr11-12, p. 100-110. ISSN 0235-9111.
180. ȘCHIOPU, C. Receptarea operei literare: condiții, etape și niveluri. *În: Limba Română*, 2007, nr 1-3, p. 16-18.
181. ȘCHIOPU, C. Interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate și transdisciplinaritate în studiul literaturii. *In: Limba Română*, 2012, nr 9-10, p. 163-168. ISSN 0235-9111.
182. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 332 p. ISBN 978-9975-901-91-8.
183. ȘERFEZI, I. *Metodica predării muzicii*. București: Didactică și Pedagogică, 1967. 343 p.
184. SILISTRARU, N. Abordări ale competenței. *In: Experiințe didactice și psihologice de succes*. Materialele simp. internațional. Poarta Albă, 2011, ed. a 2-a, p. 4-6.
185. STAN, P. *Teoria și metodologia instruirii*. Transilvania: Editura universității, 2007. 334 p. ISBN 9735982404.
186. STEINER, R. *Artă și cunoașterea artei*. Cluj-Napoca: Triadex, 2002. 271 p. ISBN 973-8313-44-9.

187. STICI, A., GAGIM, I. *Metodica educației muzicale*. Chișinău, 2003. 152 p. ISBN: 9975-9510-3-1.
188. STRATAN, M. Impactul educației artistice asupra copilului. *In: Univers pedagogic*, 2008, nr 4, p. 7-10. x. ISSN 1811-5470.
189. SURDU, Al. Probleme general filozofice referitoare la conceptul de interdisciplinaritate. *In: Forum*, 1980, nr 9, p. 56-60.
190. SURIVAN, L., LEAHU, L., SINGER, M. *Predarea interactivă centrată pe elev*. București: Educația 2000+, 2005. 84 p.
191. SZEKEL, C. *Mic dicționar de concepte introduse prin curriculumul național*. București, 2012. 101 p.
192. TASI, M. *Interferențe, interculturalitate, interdisciplinaritate. Interference, interculturality, interdisciplinarity. The ethics of living*. Timișoara: Universitatea de Vest, 2007. 203 p. ISBN 978-606-93692-5-8.
193. TĂNASE, Al. *Introducere în filozofia culturii*. București: Științifică, 1968. 374 p.
194. TETEALEA, M. Dimensiuni estetice ale educației muzicale. *In: Analele științifice ale USARB*. Seria nouă, 2001, T 19, p. 64-65.
195. TETEALEA, M. *Estetica muzicală: Curs universitar*. Bălți: USARB, 1997. 216 p.
196. TETEALEA, M., CRIȘCIUC, V. *Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi*. Ghid metodologic pentru profesori și studenți. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 40 p. ISBN 978-9975-50-142-2.
197. TOBOȘARU, I. *Principii generale de estetică*. Cluj-Napoca: Dacia, 1978. 346 p.
198. TOMESCU, R. Rolul interdisciplinarității între diferite obiecte de învățământ. *In: Pedagogie*, 1990, nr 9, p. 32.
199. TOWNSEND, D. *Introducere în estetică*. București: All Educațional, 2000. 300 p. ISBN: 973-684-328-9.
200. TRUȚĂ, D. *Modalități de activizare și îmbogățire a vocabularului în lecțiile de citire*. Turnu Severin: Irco Script, 2008. 43 p. 978-973-142-161-2.
201. ȚARĂLUNGĂ, E. *Dicționar de literatură română*. București: Litera Internațional, 2007. 207 p. ISBN: 978-973-675-401-2.
202. ȚAULEAN, M. *Atitudini interculturale ale elevilor claselor primare*. Chișinău, 2012. 184 p. ISBN 978-9975-53-093-4.
203. ȚURCAN, E. Eminescu. De la muzica poeziei la poezia muzicii. *In: Confluente bibliologice*, 2012, nr 1, p. 34-38.
204. URSU, M. *Culegere de cântece și îndrumări metodice pentru predarea muzicii în etapa prenotației*. București: Didactică și Pedagogică, 1969. 133 p.
205. VACARCIUC, M. Educația artistică în învățământul primar prin integrarea disciplinelor. *In: Modernizarea învățământului preuniversitar și*

- universitar în contextul integrării europene. Materialele conf. științifice. Chișinău, 2009, p. 20-26.*
206. VACARCIUC, M. *Teoria și metodologia educației muzicale*. Chișinău, 2010. 253 p. ISBN 978-9975-76-031-7.
207. VASILE, V. *Metodica educației muzicale*. București: Muzicală, 2004. 423 p. ISBN 973-42-0375-4.
208. VĂIDEANU, G. *Cultura estetică – mijloc de educație estetică*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 1966. 389 p.
209. VĂIDEANU, G. *Cultura estetică școlară*. București: Didactică și Pedagogică, 1967. 340 p.
210. VĂIDEANU, G. *Pedagogie și estetică*. București: Didactică și Pedagogică, 1970. 315 p.
211. VIANU, T. *Estetica*. București: Minerva, 1968. 425 p.
212. VIANU, T. *Întroducere în teoria valorilor*. București: Minerva, 1979. 211 p.
213. VIANU, T. *Studii de filosofie a culturii*. București: Eminescu, 1982. 472 p.
214. VÎGOTSKY, L. *Psihologia artei*. București: Univers, 1973. 380 p.
215. VLAD, C. *Lectura – un eveniment al cunoașterii*. București: Eminescu, 1977. 314 p.
216. VLAD, C. *Sensul, dimensiune esențială a textului*. Cluj-Napoca: Dacia, 1994. 215 p. ISBN 973-35-0408-4.
217. ZIMBLINSCHI, D. *Promovarea interdisciplinarității de tip conceptual în învățământul primar*. Tulcea: Școala XXI, 2003. 148 p.
218. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p. ISBN: 973-683-278-3.
- În limba rusă:*
219. АБДУЛИН, Э. *Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
220. АЙСМОНТАС, Б. *Теория обучения: Схемы и тесты*. Москва: Владос-Пресс, 2002. 175 с. ISBN 5-305-00080-7.
221. АПРАКСИНА, О. *Методика музыкального воспитания в школе*. Москва: Просвещение, 1983. 222 с.
222. АСТАХОВ, А.И. *Воспитание творчеством*. Москва: Просвещение, 1986. 157 с.
223. БЕЛЯНИН, В. П. *Психологические аспекты художественного текста*. Москва: МГУ, 1988. 121 с.
224. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк*. Москва: Просвещение, 1967. 93 с.
225. ГРУЗДОВА, И. *Формирование музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста в игре: условия организации и педагогического руководства. В: Дошкольное воспитание, 2011, № 3, с. 81-87.*

226. ГУМБОЛЬДТ, В. *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс, 1985. 450 с.
227. ЛИХАЧЕВ, Б. *Теория эстетического воспитания школьников*. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.
228. ПЕЧКО, Л. *Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе*. Москва: Педагогика, 1991. 109 с.
229. СПОРЫШЕВА, Е. Б. *Интеграция курсов искусств и предметов гуманитарного цикла в системе художественно-эстетического воспитания и образования школьников: Автореф. канд. пед. наук*. Москва, 2005. 23 с.
230. ФАДЕЕВА, С. Музыка как объединяющее начало в эстетическом развитии. В: *Дошкольное воспитание*, 2007, № 7, с. 53-64.
231. ЧУРСИНА, Г. Интегрированный урок в начальной школе. В: *Начальная школа плюс: До и После*, 2010, № 4, с. 58-61
232. ЩЕРБАКОВ, Р. Эстетическое начало в обучении основам наук. В: *Педагогика*, 2010, № 7, с. 46-51.

În limba franceză:

233. RAKOTOMENA, M. H. Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. In: *Revue internationale sur le travail et la société*, 2005, nr 2, p. 668-691. ISSN 1705-6616.
234. ROEGIERS, X. *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement*. BIEF: Departement de science de l'education de l'URL, 1998. 220 p.

În limba engleză:

235. GERTSEN, M. C. Intercultural competence and expatriates. In: *International Journal of Human Resource Management*, 1992, nr 3(3), p. 341-362.

În limba italiană:

236. DESSOIR, M., UTITZ, E., PAHOFSKY, E. *Estetica e scienza generale dell'arte*. Berlin, 2007. 200 p. ISBN: 9788849129137

Surse on-line:

237. Educația artistică și culturală în școala europeană. Agenția Executivă pentru Educație. Audiovizual și Cultură, 2009. 106 p. Disponibil: http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113RO.pdf (vizitat 02.05.2017).

ANEXE

Anexa 1

Chestionarul 1

(elevi)

Numele, prenumele _____ clasa ____

1. Încercuiește cifrele care indică activitățile tale preferate:
 - 1.1. să cânt cu vocea/la un instrument solo;
 - 1.2. să cânt în ansamblu vocal/instrumental;
 - 1.3. să cânt în cor;
 - 1.4. să cânt la un instrument muzical;
 - 1.5. să ascult opere folclorice/literare în lectura actorilor;
 - 1.6. să ascult opere literare/folclorice în lectura părinților/bunelor;
 - 1.7. să ascult opere literare/folclorice în lectura învățătoarei;
 - 1.8. să particip la înscenarea unor opere folclorice/literare;
 - 1.9. să citesc opere literare/folclorice;
 - 1.10. să povestesc despre cele citite;
 - 1.11. să recit poezii, fragmente din povești și povestiri;
 - 1.12. să dansez;
 - 1.13. să privesc filme cu povești;
 - 1.14. să merg la spectacole, concerte, serbări;
 - 1.15. să compun povești, povestiri, poezii;
 - 1.16. să fac desene ale unor personaje literare/folclorice, peisaje descrise în opere;
 - 1.17. să modelez figuri ale unor personaje literare/folclorice;

Anexa 2

Chestionarul 2

(elevi)

Numele, prenumele _____ clasa _____

Ce asemănări ai observat în operele literare, folclorice, muzicale sau de artă plastică și cărora le dai prioritate artistică (înscrie în pătrățel cifrele în formă crescândă a priorităților artistice):

- A. între numele personajului artistic;
- B. între chipurile personajelor;
- C. între hainele și armele lor;
- D. între acțiunile și faptele lor;
- E. între stările sufletești ale personajelor;
- F. între felul cum vorbesc;
- G. între descrierile de castele și palate;
- H. între descrierile de natură;
- I. alte asemănări: _____

**DIMENSIUNI TEORETICE ȘI METODOLOGICE
ALE FORMĂRII CULTURII ARTISTIC-ESTETICE
LA ELEVII CLASELOR PRIMARE**

Studiu monografic

Bun de tipar 15.02.2022

Format: 84x90/16

Garnitura: Georgia

Coli de tipar: 8,25

Tirajul 100. Comanda 46158

S.R.L. Tipografia din Bălți

3100 Republica Moldova, or. Bălți, str. 31 August, 22