UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLŢI
FACULTATEA DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI, PSIHOLOGIE ŞI ARTE
CATEDRA DE ARTE ŞI EDUCAŢIE ARTISTICĂ

Materialele Conferinţei Ştiinţific-Practice Internaţionale

EDUCAŢIA ARTISTIC-SPIRITUALĂ ÎN CONTEXTUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI CONTEMPORAN: REALIZĂRI, PROVOCĂRI, PERSPECTIVE

30-31 octombrie, 2020

Coord. Marina COSUMOV

BĂLȚI, 2021

CZU 37.015:7.0(082)=135.1=111=161.1
E 19

Coordonator: Marina **COSUMOV**, dr., conf. univ.

Aprobat şi recomandat pentru editare:

Proces verbal nr. 4, din 08 decembrie, 2021, al Şedinţei Catedrei de Arte şi Educaţie artistică, Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte, Universitatea de Stat ”A. Russo” din Bălți.

Proces verbal nr. 6, din 09 decembrie, 2021, al Şedinţei Consiliului Facultăţii de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte, Universitatea de Stat ”A. Russo” din Bălți.

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

"Educaţia artistic-spirituală în contextul învăţământului contemporan: realizări, provocări, perspective". Educaţia artistic-spirituală în contextul învăţământului contemporan: realizări, provocări, perspective: Materialele Conferinţei Ştiinţific-Practice Internaţionale din 30-31 octombrie, 2020 / coordonator: Marina Cosumov. – Bălţi: S. n., 2020 (Tipogr. "Indigou Color"). – 241 p.: n. muz., fig.

Atetit: Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălţi, Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte, Catedra de Arte şi Educaţie Artistică. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez. paral.: lb. rom.-engl., rusă-eng. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. şi în subsol.– 100 ex.

Responsabilitatea pentru conţinutul şi corectitudinea articolelor revine autorilor.

Tiparul: *Tipografia Indigou Color*
© Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, 2021
ISBN 978-9975-3470-8-2

COMITETUL ŞTIINŢIFIC

Comitetul ştiinţific:
Natalia GAŞIŢOI, dr., conf. univ., Rectorul Universităţii de Stat „Alecu Russo” din Bălţi
Lidia PĂDUREAC, dr., conf. univ., Prim-prorector al Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Valentina PRIŢCAN, dr., conf. univ., Prorector pentru activitatea ştiinţifică şi relaţii internaţionale al Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Pavel TOPALĂ, dr. hab., prof. univ., Preşedinte al Consiliului Ştiinţific, USARB
Lora CIOBANU, dr., conf. univ., decanul Facultăţii de Ştiinţe ale educaţiei, Psihologie şi Arte, USARB
Ion GAGIM, dr. hab, prof. univ., Maestru în arte, Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Marina COSUMOV, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB

Colegiul de redacţie:
Ion GAGIM, dr. hab, prof. univ., Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Marina COSUMOV, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Viorica CRIŞCIUC, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Tatiana BULARGA, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Marina MORARI, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Lilia GRANEŢKAIA, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Elena GUPALOV, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Margarita TETELEA, dr., conf. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Marina CALIGA, asist. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Ana GLEBOV, asist. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB
Corin CIOBU, asist. univ. Catedra de arte şi educaţie artistică, USARB

SUMAR

ŞEDINŢA DE INAUGURARE

Marina COSUMOV, doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Catedra de arte şi educaţie artistică: tradiţii şi perspective* 7
Ion GAGIM, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Духовность музыки как фактор формирования и воспитания личности*.....13
Aurica ATRASH-JUCAN, doctor, profesor de muzică şi muzicoterapeut Şcolile din Daburya, Nazareth, Israel, *Educarea şi recuperarea copiilor cu dizabilităţi prin metoda activă a muzicoterapiei* 23
Aurelia SIMION, doctor, profesor universitar, Universitatea Naţonală de Arte „George Enescu", Iaşi, România, *Performanţele absolvenţilor percuţionişti ai UNAGE* 34
Marina MORARI, doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Respiritualizarea educaţiei prin arte: dezvoltări pedagogice emergente*.....39

SECŢIUNEA I: EDUCAŢIE

Viorica CRIŞCIUC, doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Rezultatele elevilor din Republica Moldova în cadrul evaluării internaţionale PISA 2018* 49
Marinela RUSU, doctor, cercetător ştiinţific, Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zanea", Iaşi, România, *Opera de artă şi valorile morale* 53
Aliona BRIŢCHI, doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Specificul implementării strategiilor activ-participative la lecţiile de educaţie plastică* 60
Larisa ZORILO, doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, **Maria PERETEATCU,** doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Использование театрализованной деятельности в работе с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности* 67
Emilia MORARU, doctor, conferenţiar universitar, Academia de Muzică, Teatru şi Arte plastice, Chişinău, Moldova, *Valenţele educative ale creaţiilor corale pentru copii de Teodor Zgureanu* 71
Iulia POSTOLACHI, doctorandă, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Artistismul în epoca modernizării educaţionale* 81
Ana GLEBOV, doctorandă, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Căi de formare a spiritualităţii elevului în sistemul educaţional-artistic extracurricular* 86
Alexandra CLAPATIUC, magistru, asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, Moldova, *Gândirea artistică drept parte a culturii artistice a liceenilor*.....90

SECŢIUNEA II: EDUCAŢIE ŞI ÎNVĂŢĂMÂNT ARTISTIC

Lilia GRANEŢKAIA, doctor, conferenţiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Moldova, *Исполнительские и методические особенности исполнения пьесы «O seară la stână» Чиприана Порумбеску в классе фортепианно* 95
Raluca DOBRE-IONIŢĂ, doctor, lector universitar, Universitatea Naţională de Arte „George Enescu", Iaşi, România, *Tehnica arcuşului în conturarea expresivităţii sonore a interpretului violinist*……102

Corin CIOBU, magistru, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova, *Lecția de acordeon - formă de organizare a procesului educațional artistic*…….105
Victor GRANEȚKI, masterand, profesor, Școala de Arte „Ciprian Porumbescu” din Bălți, Moldova, *Художественные и исполнительские особенности в освоении технических приемов игры на гитаре в музыкальной школе*.....108
Natalia GRIGOREVSCHI, profesor de vioară, Școala de Muzică „George Enescu” din Bălți, Moldova, *Дидактическое оснащение художественным репертуаром ученического ансамбля скрипачей детской музыкальной школы*.....114
Elena GRANEȚKAIA, profesor de pian, Școala de Arte „Ciprian Porumbescu” din Bălți, Moldova, *Музыкальная память: ее виды и методы развития в классе фортепиано*.....123
Stela COJOCARU, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Moldova, *Aspectele psihologice ale desenului la adulți și copii*……..128

SECȚIUNEA III: DISCIPLINARITATE, INTERDISCIPLINARITATE, TRANSDISCIPLINARITATE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

Marina MORARI, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova, **Nina TOMA**, doctorandă, profesoară de educație muzicală, Chișinău, Moldova, *Dezvoltarea holistică a personalității prin disciplinaritate și interdisciplinaritate*.....134
Ludmila COTOS, doctor, lector universitar,Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova, *Dezvoltarea capacităților artistico-creatoare la elevii claselor primare în cadrul activităților extracurriculare* ……..137
Amalia ENACHE, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova, Școala Doctorală în Științele Educației, *Conceptul de învățare experiențială în educația timpurie*.....140
Elena-Rodica POPA, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova, Școala Doctorală în Științele Educației, *Considerații asupra conceptului de învățare în preșcolaritate*.....145
Ana-Maria PINTILIE, doctorandă, Școala Doctorală „Științele Educației”, Specializarea „Teoria Generală a Educației” UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova, *Abordare interdisciplinară la orele de Limba și literatura română*.....151
Marina CALIGA, doctorandă, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Moldova, *Factorii de integralitate a lecției de educație muzicală*……156
Angela PAREA, învățător, Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Bălți, Moldova, *Valorificarea educației muzicale în dezvoltarea personalității și a creativității elevilor prin joc și improvizații muzicale*.....160
Maria CALISTRU, Elena FURDUI, educatori, Instituția de Educație Timpurie, nr. 28 „Deceluș”, Bălți, Moldova, *Руководство эстетической деятельностью старших дошкольников в процессе проведения целевых прогулок в природу*.....163
Alina Ionela AVRAM, învățător, Școala Gimnazială „Constantin Virgil Gheorghiu”, Războieni, jud. Neamț, România, *Interdisciplinaritatea - factor de motivație pentru o învățare de calitate*.....168
Zoia ANDRONIC, profesor, Școala de muzică „G. Enescu”, Bălți ,Moldova, *Современные технологии формирования междисциплинарных компетенций на основе техники чтения ритма и нот в ДМШ*.....173

SECȚIUNEA IV: ARTE

Elena GUPALOV, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Moldova, *Жизнь, отданная искусству: секреты педагогического и исполнительского мастерства Людмилы Ваверко* 179
Teodora HUBENCO, doctor, conferențiar universitar, Academia de Muzică Teatru şi Arte Plastice din Chișinău, Moldova, *Tendinţe moderne în proiectarea şi amenajarea interiorului* 184
Ioana STĂNESCU, lector univeritar, doctor, Universitatea de Arte Gerge Enescu, Iași, România**,** *Claude Debussy şi inspirata fuziune a spiritelor creatoare* 187
Mihai MIHALAŞ, Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice, Chișinău, Moldova, *Miniatura corală Jalea Miresei de Gh. Ciobanu. Aspecte componistice şi interpretative* 193
Natalia MELNIC, profesor, grad didactic I, Școala de Arte „Teodor Negară", or. Ocnița, Moldova, *Comunicarea profesor - elevi, în cadrul lecției ansamblului de violonişti*.....197
Elena GRINCESCO, profesor, grad didactic I**,** Școala de Arte „Teodor Negară", or. Ocnița, Moldova, *Însuşirea activă a mijloacelor de expresie plastică în dezvoltarea creativă a elevilor* 201
Igor DERMENJI, profesor, grad didactic II, Colegiul de Muzică şi Pedagogie, Bălți, Moldova, *Formarea atitudinilor pentru cariera de interpret acordeonist: model pedagogic* 205
Elena GUPALOV, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Moldova, **Marina KUZMINOVA,** magistru, profesor, Colegiul de Muzică şi Pedagogie, Bălți, Moldova, *Particularităţi de studiu a creaţiilor pentru pian de Oleg Negruţa în clasele superioare a şcolii de muzică* 209
Elena GUPALOV, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Moldova, **Tatiana PANFILI,** magistru, profesor, Școala de Arte or. Biruința, filiala Sîngereii Noi, Bălți, Moldova, *Folosirea repertoriului național pentru pian în școlile muzicale din Republica Moldova* 214

SECȚIUNEA V: FORMAREA PROFESORILOR

Tatiana BULARGA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Moldova, *Praxiologia format iv-inovațională drept resursă de optimizare a relației teorie-practică educațională*.....221
Rossella MARISI, doctor, lector universitar, Conservatorio „Lorenzo Perosi" – Campobasso, Pescara, Italia, *Vocal works as an opportunity for spiritual experience: Hildegard of Bingen's Ordo Virtutum* 233
Rossella MARISI, PhD, Conservatorio "L. Perosi" – Campobasso; Accademia di BelleArti – Bologna, Italia, *Silence: Cage and Takemitsu's music as tools to enhance spirituality* 240
Petru GÎSCĂ, doctor, profesor universitar, Universitatea Națională de Arte „George Enescu" din Iași, România, *Paul Staicu - artistul, profesorul, omul*.....249
Irina BOGATAIA, profesor, gradul didactic superior, Școala de Arte „Alexei Stîrcea", Chișinău, Moldova, *Развитие музыкальной памяти исполнителя в процессе работы с учениками* 255
Svetlana MOSENDZ, profesor, grad didactic II, Școala de Arte „Teodor Neagară", or. Ocnița, Moldova, *Specificul activității maiestrului de concert în Școala de muzică* 262
Stela ZGLAVOCI, magistru, profesor, grad didactic I, Școala de Arte „Ciprian Porumbescu", Bălți, Moldova, *Atitudinea şi rolul profesorului în dezvoltarea personalității elevului interpret* 267

ŞEDINȚA DE INAUGURARE

CATEDRA DE ARTE ŞI EDUCAŢIE ARTISTICĂ: TRADIŢII ŞI PERSPECTIVE

DEPARTMENT OF ARTS AND ARTISTIC EDUCATION: TRADITIONS AND PERSPECTIVES

Marina COSUMOV,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *Achievements in the field of music education in the Republic of Moldova during the last decades have evolved dynamically. The Department of Arts and Art Education of the Faculty of Education Sciences, Psychology and Arts, "Alecu Russo" State University of Bălți is a true center of culture, science and art education.*

The scientific and artistic creation research carried out within the department is the foundation for the conceptualization and development of the educational-artistic field in the Republic of Moldova, as well as for the consolidation of the teaching and scientific community around the values of artistic education.

Keywords: *music education, educational-artistic field, educational-artistic values.*

Conferinţa Ştiinţifico-Practică Internaţională „Educaţia artistic-spirituală în contextul învăţământului contemporan: realizări, provocări, perspective" reprezintă evenimentul ştiinţific care constituie, pe bună dreptate, ecoul îndelungatei şi complexei activităţi a Catedrei de arte şi educaţie artistică, catedră ce şi-a confirmat pe parcursul a 6 decenii valoarea unui adevărat centru de cultură, știință și educație artistică.

Paginile istorice înscriu perioade importante atât în constituirea catedrei, cât şi pentru fundamentarea domeniului educativ-artistic naţional, printre care:

- **1958** – înscrierea primei pagini în istoria pedagogiei muzicale moldoveneşti prin fondarea secției Învățământ primar și cânt în cadrul Istitutului Pedagogic de Stat „Alecu Russo" din Bălți.
- **1959** – deschiderea specialităţilor: Învățător de limba română și cânt, Învățător de limba franceză şi cânt, Învățător de limba rusă și cânt.
- **1960** – fondarea, prin ordinul Ministerului Învăţământului al R.S.S. Moldoveneşti, nr. 365 din 07.06.1960 primei subdiviziuni de specialitate în domeniul pedagogiei artistice – Catedra de muzică şi cânt, care asigură pregătirea profesională a învăţătorului de cânt.
- **1968** – crearea prin ordinul nr. 81 din 06.07.1968 a două catedre: Catedra de cânt şi metodica cântului şi Catedra de muzică în cadrul Facultăţii de Învăţământ Primar.
- **1975** – deschiderea, prin ordinul Ministerului Învăţământului al R.S.S.M., nr. 414 din 06.10.1975 secţiei Muzical-Pedagogice cu Catedra de cânt şi metodica cântului şi Catedra de muzică., în cadrul Facultăţii de Pedagogie şi Metodica Învăţământului Primar.

- **1980** – reorganizarea secţiei Muzical-Pedagogice în Facultatea Muzical-Pedagogică cu două catedre de specialitate: Catedra de cânt şi metodica cântului şi Catedra de instrumente muzicale, destinate pentru pregătirea specialiştilor la noul profil – Muzică, cu calificarea Profesor de muzică şi cânt.
- **1986** – formarea în cadrul Facultăţii Muzical-Pedagogice a trei catedre: Metodica educaţiei muzicale, Instrumente muzicale, Dirijat coral.
- **1995** – reintitularea facultăţii în Facultatea de Muzică şi Pedagogie Muzicală, cu două catedre: Catedra de instrumente muzicale şi metodică şi catedra de dirijat şi teorie.
- **2011** – comasarea prin ordinul Rectorului Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, nr. 05-424 din data 25.08.2011 a catedrelor instrumente muzicale şi metodică şi dirijat şi teorie în Catedra de arte şi educaţie artistică, în cadrul Facultăţii de Ştiinţe ale Educaţiei şi Arte.
- **2013** – includerea prin ordinul Rectorului Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, nr. 02-57 din 04 octombrie 2013 Catedrei de arte şi educaţie artistică în Facultatea de Ştiinţe ale educaţiei, Psihologie şi Arte.

Începînd cu anul **1960**, Catedra de muzică şi cânt asigură pregătirea profesională a învăţătorului de cânt, iar cercetările ştiinţifice realizate în cadrul catedrei constituie temelia pentru conceptualizarea şi dezvoltarea domeniului educaţional-artistic din Republica Moldova, precum şi pentru consolidarea comunităţii cadrelor didactice şi ştiinţifice în jurul valorilor educaţiei artistice.

Graţie unor personalităţi notorii ale domeniului, reprezentanţi, manageri, profesori ai catedrei – regretatul **Sergiu Croitoru,** profesorul emeritus al USARB **Anton Popov şi conferenţiarul Pavel Anton**, precum şi personalităţi din afara intituţiei noastre: compozitorii Tudor Chiriac şi Constantin Rusnac, savanţii Eugen Coroi şi Alexandru Borş ş.a., Moldova este prima dintre fostele ţări sovietice care editează manuale de „Cânt", apoi „Muzică şi cânt", manuale şi ghiduri autohtone, ce reflectau idei şi concepte deja afirmate ale pedagogilor-muzicieni, personalităţi notorii ale ţărilor europene şi Rusiei, precum: H. Kretzschmar, L. Kestemberg, K. Orff (Germania), Z. Kodaly (Ungaria), E.J.Dalcroze (Elveţia), G. Breazul (România), B. Asafiev, D. Kabalevski (Rusia).

Sincronizarea şi sintetizarea proceselor de constituire a sistemelor de educaţie muzicală în diferite ţări au deschis largi perspective şi în constituirea paradigmei moderne a educaţiei muzicale naţionale, reconceptualizare raportată, cu certitudine, la activitatea savantului, filosofului, muzicologului, pedagogului Ion Gagim, co-autorul concepţiei educaţiei muzicale în Republica Moldova, care defineşte finalitatea domeniului „formarea culturii muzicale ca parte componentă şi indispensabilă a culturii spirituale a personalităţii". De aici, axa educaţiei muzicale preia direcţia ce urmărea în prim-plan dezvoltarea prin valorile artei muzicale a **culturii spirituale a personalităţii.**

Spiritualizarea umană prin valorile artei muzicale constituie „firul roşu" al întregii activităţi ştiinţifice a savantului Ion Gagim. Prin întreaga creaţie ştiinţifică care cuprinde 8 monografii, peste 200 de studii de sinteză şi articole ştiinţifice, manuale universitare şi preuniversitare etc., autorul este fondatorul domeniilor: Pedagogia muzicii, Psihologia muzicii, Filosofia muzicii.

În aceeaşi ordine de idei, ţinem să menţionăm că fundamentele ştiinţifice ale domeniului de educaţie muzicală, îşi dezvoltă şi îşi extind valoarea şi prin implementarea şi aplicabilitatea metodologică a acestora în arealul pedagogic-artistic naţional, prin alţi piloni ai catedrei, manageri, autori de cărţi: regretatul doctor habilitat Vladimir Babii – şeful Catedrei de teorie şi dirijat (2003 - 2011), precum şi autoare în serie a mai multor ediţii de manuale de educaţie muzicală – doctor, conferenţiar universitar Marina Morari, şefă a Catedrei de instrumente muzicale şi metodică (2003 - 2011).

Rezultatele ştiinţifice şi metodologice ale catedrei deţin, în acest context, întâietatea atât în ţară, cât şi peste hotare. Graţie domeniului pe care îl reprezintă, aceste rezultate îşi confirmă valoarea, desigur, şi prin implementarea practică la nivel social, cultural, artistic.

Reliefăm, totodată, personalitatea maestrului în arte, manager pe parcursul a mai bine de 20 de ani, managerul Filarmonicii pentru copii, doctor, conferenţiar universitar – Margarita Tetelea. În acest context, remarcăm aportul substanţial, dăruirea şi iniţiativa nesecată pentru organizarea unui ciclu impunător de concerte, master-classuri, festivaluri, recitaluri, întâlniri cu personalităţi notorii, piloni ai culturii naţionale şi promotori ai spiritualităţii viitoarelor generaţii.

Actualmente, Catedra de arte şi educaţie artistică dispune de o reprezentanţă solidă de cadre didactice calificate şi profesioniste, care îmbină armonios într-o formă integrală, triadică, experienţa ştiinţifică, didactică şi artistică, printre care: 1 doctor habilitat, profesor universitar, 7 doctori în ştiinţe pedagogice/studiul artelor, conferenţiari universitari şi 7 asistenţi universitari, printre care 2 doctoranzi.

Catedra de arte şi educaţie artistică oferă formare academică de calitate la nivelul studiilor de licenţă (Programul de studii *Muzică*), masterat (Programul de studii *Didactica disciplinelor artistice*) şi doctorat (Domeniul Ştiinţe ale educaţiei). De asemenea, catedra oferă o gamă variată de programe de formare continuă pentru specialiştii din domeniile educaţional-artistic la 5 specialităţi (acreditate în anul 2019).

Catedra este reprezentată prin autori de concepte și documente strategice ale funcționării sistemului educațional-artistic din ţară - autori de manuale, ghiduri, monografii pentru învățământul general, special şi superior şi, desigur, şi alte relizări ştiinţifice impunătoare.

Activitatea ştiinţifică amplă, realizată în cadrul catedrei, este certificată prin funcționarea:

Consiliului Ştiinţific Specializat de susţinere a tezelor de doctor în ştiinţe pedagogice (educaţie muzicală, educaţie literar-artistică; educaţie teatrală, educaţie artistico-plastică) D 35 - 532.02 (preşedinte Ion Gagim);

Seminarului Ştiinţific de Profil D 35.532.02-01 - Teoria şi Metodologia instruirii (discipline artistice) (preşedinte Margarita Tetelea).

În cadrul acestor instanţe au fost susţinute teze de doctorat în domeniile: educaţiei muzicale (M. Vacarciuc, M. Morari); în anul 2008 dr., conf. univ. L.Graneţkaia susţine I teză în cadrul universităţii noastre, urmată de către M. Cosumov (2012), V. Crişciuc (2013), L.

Gavriliţă); educaţiei artistico-plastice (O. Arbuz-Spatari, A. Vitcovscaia, Gh. Popa), educaţiei literar-artistice (T. Gînju - 2019); educaţiei teatrale (A. Bejan 2020).

O pagină marcantă a vieţii ştiinţifice a catedrei o reprezintă anul 2006, când a fost fondată **revista ştiinţifică „Artă şi Educaţie artistică”**, acreditată de Consiliul Naţional de Atestare şi Acreditare al RM.

Catedra de arte şi educaţie artistică reprezintă un centru cultural-artistic al zonei de nord a ţării, dimensiune reprezentată prin Orchestra de muzică populară „Alunelu”, Corul „Gaudeamus”, Atheneul universitar şi Filarmonica pentru Copii.

O tradiţie culturală a catedrei o reprezintă Ciclul de Conferinţe-audiţii „Arta de a asculta şi a înţelege muzica”, promovate de către profesorul Ion Gagim, proiect cultural-artistic fondat încă în anul 2000, în colaborare cu Institutul Muzicosophia, Germania şi care, între timp, se bucură de popularitate atât în ţară, cât şi peste hotare.

Remarcăm şi spectrul variat al emisiunilor radiofonice şi televizate prin care valorile profund ştiinţifice, filosofice ale cercetărilor realizate în cadrul catedrei sunt aduse publicului larg.

Anual, mai mult de două decenii, catedra organizează tradiţionalul Concurs de interpretare artistică „Orpheus”, găzduind prin fiecare ediţie peste 100 de participanţi din ţară, dar şi de peste hotarele ţării.

Un eveniment de amploare pentru viaţa muzicii corale îl reprezintă

Festivalul Internaţional „Sărbătoarea corului” inaugurat în anul 2017. În cadrul acestei activităţi, curtea USARB răsună şi străluceşte în ecourile creaţiilor corale, interpretate de coruri/formaţiuni corale venite din toate zonele ţării, dar şi de peste hotarele ei.

Direcţiile de perspectivă ale Catedrei de arte şi educaţie artistică vizează:

- creşterea eficienţei şi competitivităţii procesului didactic la toate specialităţile şi adaptarea ofertei educaţonale a catedrei la cerinţele pieţei muncii;
- dezvoltarea cercetărilor ştiinţifice de specialitate în concordanţă cu strategia şi priorităţile definite la nivel local, naţional şi european;
- cooperarea şi participarea în proiecte internaționale pentru realizarea cercetărilor în domeniu;
- asigurarea cadrului logistic optim petru desfăşurarea activităţilor didactice, metodologice, artistice şi de cercetare ştiinţifică;
- dezvoltarea parteneriatelor cu instituţii de învăţământ similar din spaţiul european;
- promovarea ofertelor educaţionale speciale pentru cadrele didactice în domeniul educaţiei artistice din învăţământul general şi extraşcolar;
- extinderea surselor de creare a vizibilităţii catedrei prin plasarea sistematică a informațiilor pe site-ul USARB.

Factorul principal de dezvoltare a societății contemporane orientată spre democratizare, economie de piață și informatizare prin valorile artei îl constituie resursele umane. Idealul educațional al învățământului din Republica Moldova, ce decurge din idealul social, constă în formarea integrală și armonioasă a unei personalități creative și autonome. Aceste finalități educaționale realizate în cadrul Catedrei de arte şi educaţie artistică şi integrate în formarea armonioasă a viitorului specialist în domeniul educaţiei artistice, presupun abordarea integrată a educației intelectuale, estetice, tehnologice, moral-civice şi profesionale.

BIBLIOGRAFIE

1. COROI, E., CHIRIAC, T., CROITORU, S., GAGIM, I. *Concepţia educaţiei muzicale în învăţământul preuniversitar /Valenţele reformei învăţământului.* - Chişinău, 1992.
2. GAGIM, I., *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale.* Referat științific al tezei de doctor habilitat.-Chișinău: Universitatea de Stat, 2007.
3. GAGIM, I., Dimensiunea psihologică a muzicii. Iaşi: Timpul, 2003. 280 p.
4. GUŢU, V., Managementul schimbării în cadrul educaţional. Chişinău: C.E.P. USM, 2005. 144 p.
5. HARCONIŢĂ, E., alcăt. FOTESCU, M., SCURTU E. *Contribuţii ştiinţifice ale profesorilor Facultăţii Muzică şi Pedagogie Muzicală*: Bibliogr. selectivă / Univ. de Stat „A. Russo” din Bălţi: Bibl. Şt. Univ., 2005.

ДУХОВНОСТЬ МУЗЫКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

SPIRITUALITY OF MUSIC AS A FACTOR OF FORMATION AND EDUCATION OF A PERSONALITY

Ion GAGIM,
profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The article describes the professional experience of the author, who began his career path as a music teacher and remained at heart in the same capacity. This experience was formed under the dominant desire to understand what music education is in appreciation the hidden meaning of the relation "man-music". The author has always tried to look with teacher's eyes at all the questions and replies contributed to the development of what we call Music Parenting. Gradually, the author has become convinced that this area is far from the formed representation from the officially declared goals.*

The author's professional curiosity led in understanding that music itself as one of the most mysterious phenomena of this world, its knowledge and mastering is the musical education in its highest sense. The author sees the gained experience as a practice of self-forming as a professional, in one of the highest areas of the human spirit – in music.

Keywords: *lifelong education, music education, musical culture, spiritual culture, perception of music as music, music interiorisation, music as super-art.*

Мне всегда не давала покоя вторая сторона официально сформулированной в соответствующих документах конечной цели музыкального воспитания: *формирование музыкальной культуры* ***как неотъемлемой части духовной культуры***. (Обращаем внимание на уточнение – «неотъемлемой»!). Когда-то, ещё в «материалистическое» время, я или мало обращал внимание на суть этой второй стороны, или понимал её абстрактно и без особых «претензий»: музыка есть духовное явление, она – представитель и выразитель человеческого духа и т.п. В виде общих слов, это правильно, конечно. Но потом я начал всё больше понимать, что речь ведётся о внешней стороне того, что есть духовность в истинном значении этого слова. Но ведь духовность имеет и внутреннюю сторону, соответственно – внутренний опыт. Значит, музыка может предстать перед нами, в плане «духовности», как в первом, так и во втором понимании.

Такая постановка вопроса спровоцировала интерес к философии музыки и музыкального воспитания / образования. Ведь «духовность» – философское понятие, метафизическое. Поэтому, помимо опубликованных мною работ по философии музыки [1] и музыкального образования (в результате поисков, раздумий, изучения вопроса и на основе собственного переживания музыки на данном уровне) появилось как бы «от себя» несколько книжек с музыкально-метафизическим содержанием [2;3;4]. Полученные результаты нашли отражение в содержании учебных дисциплин на факультете музыки и в проведении педагогической практики студентов. Это нашло своё отражение и в

обновленном куррикулуме по музыкальному воспитанию, в учебниках по музыкальному воспитанию соавтором и научным координатором которых я являюсь.

Итак – вопрос: доходим ли мы в процессе музыкального воспитания до второй стороны объявленной цели – «*…как неотъемлемой части духовной культуры*»? Понимаем ли мы это положение правильно, во всей его глубине? В чём неповторимая специфика музыки в этом смысле, то есть, каковы свойства её духовной сущности? Вопросов немало. Дмитрий Борисович Кабалевский относительно педагогических принципов и методов музыкального воспитания говорил, что они должны опираться на природу музыки, исходить из сути самой музыки и т.п. Логично предположить, что не только педагогические принципы и методы должны «олицетворять» собственно музыку (то есть, не только сам процесс обучения), но и решение конечной цели, то есть результат (или, другими словами, то, что останется в душе и в сознании ребёнка / взрослого человека), также должно носить печать имманентной природы музыки.

Первый момент (и самый важный), когда мы говорим о музыке в контексте духовности (или в её связи с духовностью), то может предполагаться, что эти две стороны существуют как бы отдельно (или могут существовать в таком виде). Такая трактовка подразумевает, что, когда «потребуется», мы можем их «состыковать», то есть «внедрить» духовность в музыку или «привить» ей духовность с помощью, например, названия произведения, программы или слов (скажем, произведения на религиозный текст – Реквием, Месса, Литургия и т.п.). Но это совсем не так. Духовность есть объективное качество музыки, самого её звучания, самих составляющих её звуков. Но это «духовность», понимаемая в её глубинном и истинном, то есть, «космическо-вселенском» смысле. Разве мы вправе утверждать, что Месса си-минор Баха – духовное произведение, а его Бранденбургские концерты или известное Скерцо из третьей Сюиты – нет? Чисто инструментальное произведение не менее духовно, чем вокальное на «духовный» текст. Тогда вопрос: в чём духовность произведений чисто инструментальных (например, фуги)? Ведь они не говорят словами, о духовности. Но её, духовность, эти произведения выражают, содержат, передают и т.п.

Духовность есть не только то, что связано с «религиозностью» (в обыкновенно-«обывательском» понимании этого слова). Есть ведь и нерелигиозный вид духовности. Духовность, содержащаяся в музыке, находится над религиозной духовностью (включая и её, безусловно, в известных случаях [5]. Не зря все религии мира апеллируют к музыке в качестве «помощницы» для постижения Бога. (В некотором смысле духовность и религиозность «совпадают», в другом, как мы знаем – нет; но это отдельный вопрос).

Всего лишь один-единственный музыкальный звук является духовным по своей сути (как вибрация, как представитель мировой вибрации-звучности). Один звук – это голограмма мировой звучности, и он содержит в себе суть мировой звучности как гармонии (космос), как вечный порядок, как ритм, как вибрация универсума [6]. Один единственный звук, как мы знаем, очень сложен по своей внутренней структуре – это отдельный мир. («Бог сокрыт в одном-единственном звуке», говорят мистики). И когда мы прикасаемся к звуку (воспроизводим-играем, слушаем-воспринимаем, моделируем его в процессе музыкального творчества и т.п.), мы соприкасаемся к мировому звучанию, входим в это звучание, резонируем с ним «в унисон».

Ведь что такое быть духовным (или освоить духовность) в широком (и глубоком) смысле слова? Это значит чувствовать-осознавать, что каждый из нас – «нота» в мировой симфонии и цель (или смысл жизни в наивысшей форме) – стать созвучным мировой симфонии [7].

Один единственный музыкальный звук имеет духовную природу, ибо он создан духом самого человека – через его дыхание (пение есть не что иное как «озвученное дыхание»; не случайно «дух» и «дыхание» – однокорневые слова), через те чувства, которые вложены в звук в момент его воспроизведения (а точнее – до того) или восприятия. Музыкальный *тон* – от греческого tonus – есть энергия, напряжённость, внутренняя / духовная вибрация. Тон, созданный человеком, полон *человеческих* качеств – душевности, духовности. А если один-единственный тон содержит эти качества, то и вся музыка содержит их, но на более высоком уровне: в процессе объединения тонов в более крупные сочетания (мотив, интонация, мелодия, лад, аккорд-гармония и т.п.) эти качества возрастают, приобретают неимоверный духовно-энергетический потенциал, который человек воспринимает в процессе общения с музыкой. Поэтому, проникновение *в музыку* (в её *звучащую* субстанцию) – определяющее требование при любых формах общения с ней.

Исходя из этих соображений, мы разработали курс «Введение в динамическую музыкологию», где музыка рассматривается именно в этом плане, начиная с основного её элемента – звука-тона и завершая такими масштабными темами как «семантическое измерение музыки», «архитектоническое измерение» и др.

Трактуя музыку в специфически музыковедческом плане, мы «вскрываем» одновременно её духовную природу и сущность, которые находятся в самой её материи. Каждый элемент музыки / музыкального языка – «тон», «интервал», «мотив», «интонация», «мелодия», «лад», «гармония», «размер», «метр», «ритм», «темп», «агогика», «динамика», «форма» и т.д., – рассматривается в плане его соотношения с

другими элементами, его динамической сущности, как «живое существо», которое что-то нам сообщает, то есть общается с нами, обращаясь к нашему слуху, сознанию и духу – а не как инертный / формальный / технический / теоретический / статический и статистический «предмет». Элементы музыкального языка не «объекты», а «субъекты», «участники». В итоге всё музыкальное произведение «дышит», «живёт», «вибрирует» и ждёт от нас открытости для его «принятия» – ждет *вос-приятия* (перевода из внешней, звуковой / физической реальности во внутреннюю, духовную реальность, чтобы стать её неотъемлемой частью).

В основе курса «Введение в динамическую музыкологию» лежит ряд эпистемологических принципов, которые обосновывают его содержание. Первый из них, конечно, *принцип динамичности,* предполагающий рассмотрение явления динамичности в трёх смыслах / планах: а) как сила звука; б) в кинетическом смысле, как движение (форма как процесс); в) внутренняя динамика (тот внутренний энергетический потенциал музыки, который образуется при многочисленных процессах, происходящих в результате различных отношений между звуками: звуковысотных, ладовых, гармонических, ритмических, темповых. Данный принцип дополняется другими: *принцип функциональности* (каждый составляющий элемент музыкального произведения выполняет определенную функцию или роль); *организмический принцип* (музыкальное произведение не есть механизм, а организм); *метамузыковедческий принцип* (выход, в изложении элементов музыкального языка за пределы их сугубо музыкально-теоретических смыслов в силу их универсальности); *феноменологический принцип* (относительно, например, к музыкальной семантике: содержание музыки есть чисто музыкальное содержание); *принцип трансдисциплинарности*; *холистический принцип* и др.

Динамическое музыковедение переводит («возвышает») явления, происходящих в музыке, на другой уровень их осознания (и, соответственно, их применения в процессе познания музыки) – с уровня «понятий» на уровень «категорий», придаёт им другой эпистемологический и содержательный «статус». «Понятие» носит «статический», «формально-технический» характер при объяснении / изучении и восприятии процессов, а «категория» – «живой» характер. «Понятие» трактует нечто как «предмет», как «вещь», а «категория» – как явление. Разница – большая.

Данная музыковедческая трактовка элементов музыкального языка неминуемо ведёт к необходимости рассмотрения музыки в её психологическом измерении, ибо звук музыкальный (и всё, что за ним следует в музыке), как бы абстрактно, теоретически-отстранённо, объективно-технически и т.д. не хотели бы мы его трактовать, без его

отношения к слуху (т.е., к ощущению, к сознанию, к восприятию, к душе и к духу) – невозможно трактовать и в сугубо музыкальном смысле. Свойства звука – высота, длительность, динамика и тембр – суть не физические, как известно, а психофизиологические понятия / явления, то есть, имеют прямое отношение к нашему слуховому ощущению. (Физически, напоминаем, эти свойства звука выражаются в терминах *частота, длина волны* и т.д., а не *высота, длительность* и т.п.). Поэтому соответствующие понятия носят метафорический характер. Например, понятие «высота» звука. Мы говорим «высокие» звуки, «низкие» звуки, но мы говорим так, потому что наше ощущение (слух) воспринимает их подобным образом. Сам звук, реально, объективно, физически, не имеет высоты и низины, все звуки одинаковы в этом плане, так как все они распространяются в пространстве сферически, объемно, а не линейно. (Иначе нам пришлось бы при пении, игре или слушании «высоких» звуков подпрыгивать или подниматься на лестницу, чтобы издавать или услышать их, и, соответственно, лечь на пол, чтобы издавать-услышать «низкие» звуки). Далее, по аналогии и «по цепочке» большинство терминов-понятий в теории музыки носят «поэтический», «человеческий», «душевно-духовный» характер, так как они отражают *отношение* нашего сознания к соответствующим процессам, происходящим в музыке. Не звук является элементом музыки, а наша *реакция* на звук, наше внутреннее *отношение* к звуку. Музыка состоит из отношений, а не из звуков: из отношений между собственно звуками и из отношения между нами и звуками. Не было бы человека, сознание которого отреагировало бы на соответствующие звуки / звучания и который, в результате, сказал бы, что «это музыка», не было бы и музыки (а просто существовало бы определённое количество абстрактных звуков).

Исходя из этих соображений, у нас возник интерес к психологическим свойствам самих элементов музыкального языка, начиная с отдельного звука-тона до рассмотрения таких понятий как «содержание музыки» / «музыкальный образ», «музыкальная драматургия» и др. (Результаты оформлены в монографии, одна из глав которой посвящена психологии элементов музыки [8]. Ведь каждая составляющая музыки: мелодия, ритм, лад, динамические оттенки, тембр, регистр, фактура, форма и т.д. – содержит определённый психологический потенциал. (Вспомним, например, высказывание Ф. Ницше о воздействии музыкального тона и ритма: «Музыкой можно совратить людей ко всякому заблуждению и всякой истине; кому удалось бы *опровергнуть* тон?» [9]). Всё это соотносится нами с восприятием музыки, с формированием соответствующих музыкальных способностей, так как в общем эти две линии идут параллельно: количеству элементов музыкального языка соответствует, в

общем, такое же количество форм музыкального слуха (музыкальных способностей): мелодия – мелодический слух, гармония – гармонический слух, лад – ладовый слух, ритм – чувство ритма и т.д. Ведь чтобы воспринимать соответствующий элемент музыки, необходим соответствующий вид слуха. Наше исследование в этом вопросе адресовано как психологам, так и педагогам. Смысл не только в том, чтобы всё это знать, но и применять в формировании музыкальной культуры учащихся. Исходя из данной концепции, мы сформулировали понятие, названное нами «состояние музыки», дефинируя его как особо-возвышенное, гармоническо-божественное душевно-духовное состояние, которое охватывает человека при проникновенном слушании, исполнении или сочинении музыки. Но важно, чтобы это состояние не только возникло на короткий момент и потом исчезло бы (как правило, так и происходит,), а чтобы звучность-вибрация музыки *сохранилась* внутри нас, чтобы мы находились в этом состоянии как можно дольше или может даже (в наивысшем форме) – постоянно. То есть, чтобы это состояние стало «правилом жизни» нашего духа. Суть именно в этом. («Я бы хотел, чтобы жизнь протекала в человеке как музыка Моцарта», пишет философ Эмиль Сьоран [10]).И только тогда музыка сможет нас возвысить, одухотворить, обожествить. Но для этого необходимо не только общаться «внешне» с музыкальным произведением (спеть, сыграть, прослушать), но и интериоризировать его. Под *интериоризацией музыки* мы понимаем преобразование «внешнего» звучания музыки во «внутреннее» её звучание-слышание, её перевод из внешней реальности в душевно-духовную реальность. В результате происходит своеобразное слияние с музыкой, растворение в ее звуках. Исходя из подобного рода задачи мы обосновали (научно), разработали (методически) и внедряем в практику метод «интериоризация музыки».

Соответствующие подходы (философский, музыкологический, психологический) к пониманию музыки легли в основу разработанного нами учебника по теории и методике преподавания музыки / музыкального воспитания [11], а также в основу монографии и других работ, составляющих содержание докторской диссертации, посвященной взаимосвязи названных областей [12], без сотрудничества которых невозможно создать адекватное понимание и претворение в жизнь той комплексной деятельности, которая называется музыкальным воспитанием в плане реализации его основной цели. Тематику диссертаций своих аспирантов автор старается направить в подобное же эпистемологическое русло.

И всё это ради той, второй стороны цели музыкального воспитания – музыкальной культуры как неотъемлемой части *духовной* культуры. Безусловно, осуществление только первой части декларируемой цели – важное и нелёгкое дело. Но этого недостаточно.

Оставаясь при рассмотрении и освоении музыки на уровне искусства, эстетики, художественного начала невозможно осуществить высшую цель. Отсюда и рассмотрение нами музыки не только как «искусства», а также как «сверх-искусства», «сверх-эстетического» и «сверх-художественного» явления, то есть, как духовной реальности. Музыка как искусство (= художественное ремесло) – это только *ступень* к чему-то высшему. [13]. Она может нас изменить только в том случае, если мы будет её воспринимать, понимать, общаться с ней на уровне сверх-искусства. В противном случае она, принося нам то, что может принести в качестве художественного явления (мы берём у неё в этом плане, конечно, очень многое, но не всё), оставляет нас такими, какие мы есть, не выполнив наивысшей цели – преображение внутреннего (духовного, а не душевного) «я».

В этой связи мы проводим с различными категориями слушателей занятия (публичные и учебные) по развитию способности духовного общения с музыкой, в основном, конечно, через слушание – то есть, через то, что наиболее удобно любому человеку. Развитие (привитие) этой способности происходит на основе проникновения в само звучание музыки, в сами звуко-составлющие компоненты музыкального дискурса, а не абстрактного размышления на фоне звучащей «рядом» музыки. Ведь, повторяем, духовность не есть что-то находящееся вне или «рядом» с музыкой, но содержится в самой её материи, в её звуковой субстанции. Как известно, в музыке звук и смысл нераздельны. Не «звук *несет* смысл», а «звук *есть* смысл». Адекватное общение человек – музыка происходит на уровне органически-нерасторжимого единства звука-чувства, звука-мысли, звука-«я» во всей его целостности.

В этом контексте мы особым образом занимаемся таким аспектом данной проблемы как «*музыкальное* восприятие музыки». Здесь нет никакой тавтологии. Дело в том, что наиболее распространённый способ восприятии музыки – «психологический». То есть, в процессе восприятия наше «я» (сознание, психика) как бы «отталкиваются» от звучания музыки, и в сознании возникают различные ассоциации, идеи, воспоминания, эмоции-чувства и т.п. «личностного» характера. (В нашей практике был даже такой случай, когда один из учащихся первого класса при слушании первой части *Маленькой ночной серенады* Моцарта ответил, что он представил себе «как по дороге идёт коза»). Музыка, в данном случае, предстаёт в виде определённого фона для протекания всевозможных психических процессов. Но в самих звуках всё это не «написано»! Сам слушатель «присваивает» музыке данное содержание. И это естественно, ибо наша психика построена ассоциативно.

Однако музыку можно воспринимать как *собственно музыку* (сложнейшая, но вполне естественная по логике вещь!) – то есть слушать, слышать, понимать и т.д. как «звуки общаются между собой», согласно собственной логике и собственному смыслу. В музыке происходят различные «события» (процессы) чисто музыкального характера. Таким образом, музыку можно воспринимать как *музыку*, в духе известного выражения «содержание музыки есть чисто музыкальное содержание». (Музыкальная семантика, как известно, одна из самых сложных и противоречивых в своем содержании областей музыкознания. [См: 14;15;16], Но, как нам представляется, вариант восприятия музыки как музыки является наиболее адекватным природе и духу «искусства чистых звуков» каковым является музыка).

В результате поисков образовался круг понятий (категорий), исследованием которых мы занимаемся. Сам процесс (понятие) «слушания» мы трактуем в трёх аспектах (и смыслах): а) как *физиологический* (просто слышу и наблюдаю то, что слышу), б) как *психологический* (при слушании возникают определенные чувства, эмоции, ассоциации и т.д.) и в) как *духовный* процесс (глубинное переживание музыки, ведущее к внутренней трансформации). [См: 17].

Отсюда – особый «статус» слушателя музыки. Понятие «слушатель музыки» – отдельная, неисследованная во всей её значимости проблема. Однако она является решающей в деле общения (в любой форме и на любом уровне) человека с музыкой [См: 18]. Статус «слушателя музыки», его «прав» и «обязанностей», развитие адекватных слушательских способностей (начиная с формирования элементарной «дисциплины слуха»), способности «наблюдать» (термин Асафьева) движение-развитие музыки и т.п. является отдельной нашей темой. (Наш слух необходимо сперва дисциплинировать, так как он - особенно у современного человека -, довольно «рассеян». Полная, беспрерывная концентрация на движение музыкально-звукового потока, как показывают наши наблюдения – сложнейшая задача, даже для музыкантов! При слушании музыки слух, как правило, «соскальзывает» со звуковой линии, «отвлекается», в том числе на «невольные ассоциации», потеряв, в это время, многое из того, что каждый миг происходит в звуках. Это как бы мы пролистывали, а не прочитывали книгу).

Настоящее слушание музыки – это «поиск», «исследование», ведущие к «открытию». Музыку мы должны не «слушать», а «открывать», «обнаруживать» (Асафьев): при теоретическом изучении – в нотах, при слушании или игре – в звуках. (Это и означает, что слушание – это творчество, как и сочинение, и исполнение. Слушатель творит *образ* в своем *воображении*; он, образ, может возникнуть только там. Не случайно эти два понятия однокорневые). Открывать, «прослеживать-наблюдать», воспринимать,

трактовать, понимать, переживать, присваивать, переводить во внутренний мир музыку как музыку со своим специфическим содержанием, со своей божественно-космической природой и со своими специфическими законами, сделать её достоянием нашего «я», «заложив» её энергию-гармонию в основу нашей внутренней сущности – вот, что означало бы, наверное, воспринимать музыку как музыку. Без перевода собственно музыкальной субстанции в субстанцию внутреннего порядка невозможно, по всей видимости, осуществить то, что называется музыкальной культурой как части духовной культуры.

Разработанная нами технология слушания музыкального произведения состоит из последовательных фаз слухового и слушательского «прочтения» произведения – от первоначального охвата общей картины до её интериоризации. (Ее детальное раскрытие – вопрос отдельной статьи). Общая методика слухового освоения произведения, в принципе, идентична процессу детальной проработки произведения исполнителем, только в данном случае «рабочий инструмент» не руки, не пальцы, не голос, а слух – главный «музыкальный инструмент» человека. В этом смысле, слушание музыки становится полноценной музыкальной деятельностью, наряду с её исполнением и сочинением.

Изложенные постулаты мы имплементируем в каждодневную деятельность в самых различных формах: обновление школьных учебников по музыкальному воспитанию на новой основе; преподавание соответствующих дисциплин студентам; курсы повышения квалификации преподавателей; проведение лекций, семинаров, workshop-ов, master-class-ов, теле- и радиопередач с самой различной аудиторией; научные исследования и научные конференции; сотрудничество и обмен опытом с другими учебными и научными заведениями, в том числе из-за рубежа и т.д.

В качестве итога данной «исповеди» хотим высказать важное, на наш взгляд, замечание. По сути, оно является определяющим в стремлении человека (любителя или специалиста) познать музыку в любой форме, а также в попытке сделать по отношению к ней определённые выводы. В связи с этим, хотим напомнить главную идею предыдущей нашей статьи в Вестнике, а именно: музыка есть опыт; вне опыта музыки нет. [См: 17]. Квинтэссенция музыкального опыта, в нашем понимании, – это переживание музыки. Поэтому все выводы, высказывания, суждения-рассуждения любого характера должны опираться на живое и как можно более сильное переживание исследуемой музыки. Этот принцип является для нас «законодательным». Если мы не слышим постоянно внутри нас её голос, все высказанные мысли о ней будут, в лучшем случае, полуправдой.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. GAGIM, I., *Muzica şi filosofia.* Chişinău, Editura Ştiinţa, 2010.
2. GAGIM, I., *Sub semnul muzicii.* Chişinău, Editura Ştiinţa, 2009.
3. GAGIM, I., *Muzica: Experienţe metafizice.* Chişinău, Editura Ştiinţa, 2012.
4. GAGIM, I., *Stări de muzică.* Chişinău, Editura Ştiinţa, 2014.
5. GAGIM, I., *Despre „CEVA”.* Chişinău, Editura Ştiinţa, 2018.
6. GAGIM, I., *Veşnicia – vremea noastră.* Bălţi, Tipografia Indigo Color, 2020.
7. «Музыка Баха – единственное свидетельство существования Бога, который философы могут взять в расчет», пишет философ-поэт Лучиан Блага. (*Blaga, Lucian*. Aforisme [Текст] / Lucian Blaga. – Bucureşti.: Humanitas, 2008, c. 185. (– 352 c.)
8. «В звуке звучит не только его смысл, в нем звучит вся вселенная, также как в ракушке звучит все море». (*Blaga, Lucian*. Aforisme [Текст] / Lucian Blaga. – Bucureşti.: Humanitas, 2008, c. 195. (– 352 c.).
9. В Германии специальный институт с названием *Musicosophia* занимается вопросами философии музыки и духовным восприятием ее человеком. Автор статьи является внештатным сотрудником данного института и его представителем в Восточной Европе.
10. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*. B: Ion Gagim. – Iaşi: TIMPUL, 2003.
11. НИЦШЕ, Ф. *La gaya scienza.* Ф. Ницше // Сочинения в 2-х томах. Том 1. – Москва.: Мысль, 1990, с. 564. – 829 с.
12. ZOGRAFI, V., (Red.): *Cioran şi muzica.* Bucureşti: Humanitas, 1996.
13. GAGIM, I., *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale.* B: Ion Gagim.– Chişinău: Editura ARC, 2007.
14. GAGIM, I., *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educaţiei muzicale.* Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. B: Ion Gagim. – Chişinău: USM, 2004.
15. На одном из мастер-классов великий дирижер современности Серджиу Челибидаке, при обмене несколькими вступительными фразами с аудиторией, подытожил: «Я завидую вам, что вы знаете, что такое музыка!». (*Celibidache, Sergiu*. Despre fenomenologia muzicală. Bucureşti: Spandugino, 2012, c. 13. – 105 c.).
16. КУДРЯШОВ, А., *Теория музыкального содержания* / А. Ю. Кудряшов. – М.: изд-во: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2010.
17. КАЗАНЦЕВА, Л., *Основы теории музыкального содержания* / Л. Казанцева.– Астрахань: изд-во: ГП АО ИПК «Волга», 2009.
18. TEODORESCU-CIOCĂNEA, L., *Forme şi analize muzicale* / L. Teodorescu-Ciocănea. – Bucureşti: GRAFOART, 2014.
19. ГАЖИМ, И., *Переживание музыки как квинтэссенция музыкального опыта*. В: Ион Гажим. – Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО. – 2013. – № 3. – С. 18–27.
20. ГАЖИМ, И., *Необходимая инверсия или о переосмыслении слушательского фактора в музыкальной науке*. В: Ион Гажим // Музыкальное образование в современном мире: диалог времен. Часть I. / отв. ред. Рачина Б.С. – Санкт Петербург: РПГУ, 2010. – С. 23–33.
21. GAGIM, I., *Cuvinte... Doar cuvinte?* (Culegere de eseuri pe teme de cultură, artă, spiritualitate, filosofie, muzică). Bălţi, Tipografia Indigo Color, 2020.
22. GAGIM, I., *Ce este muzica şi cum s-o înţelegem?* Bălţi, Tipografia Indigo Color, 2019.
23. GAGIM, I., *EIN TREFFEN IN DER HÖHE.* Zur spirituellen Beherrschung der Musik oder über Hotwendigkeit, von horizontal zu vertikal zu wechseln.
24. GAGIM, I., *La Musique: La Loi de la boucle divine.* In: AGATHOS. An International Review of the Humanities and Social Sciences. Volume 9, Issue 1(16)/2018, p. 115 – 127.
25. Gagim, I., *Studii de Filosofia Educaţiei.* Bălţi: Editura USARB, 2017.
26. GAGIM, I., Studii de Muzicologie. Bălţi: Editura USARB, 2017.

EDUCAREA ȘI RECUPERAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI PRIN METODA ACTIVĂ A MUZICOTERAPIEI

THE EDUCATION AND RECOVERY OF CHILDREN WITH DISABILITIES - THROUGH MUSIC

Aurica ATRASH-JUCAN,
doctor în pedagogie,
profesor de muzică și muzicoterapeut
Școlile din Daburya, Nazareth, Israel

Abstract: *The article deals with the therapeutic value of singing – a form of educational-therapeutic activity organization regarding the active method of musical therapy – in rehabilitating and socializing with children from primary education, who suffer (or don't) from various diseases, some not no complicated disabilities or behavioral disorders.*

Keywords*: active music therapy, psychotherapy, therapeutic music education, creativity, socialization.*

1. Introducere

Starea de alertă în care ne aflăm, din cauza pandemiei provocată de virusul sars-cov 2, alăturată multitudinii de probleme cotidiene cu care se confruntă azi omenirea, ne îndreptățește să ne îndreptăm atenția către copiii noștri mai mult ca de obicei. Ca pedagogi, și în special ca profesori de muzică, suntem obligați să ne adptăm cerințelor și nevoilor copiilor încercând să acoperim atât zona educațională, cât și cea a confortului psihic, în vederea obținerii unui feed-back cât mai bun.

Cred că îmbinarea obiectivelor educaționale cu cele terapeutice în cadrul orelor de muzică va duce la o abordare mult mai benefică atât elevului cât și profesorului, ea fiind denumită *Educație muzicală terapeutică.* Această metodă a fost experimentată timp de 20 ani în școlile primare cu învățământ normal din Daburiya – Israel în care activează și o clasă formată din copii cu diferite dizabitități fizice și intelectuale. Astfel, s-a urmărit explorarea muzicii datorită valențelor sale estetice și educaționale, alăturând și valența terapeutică, permițând astfel o abordare holistică a problemelor subiecților.

Experimentul a oferit rezultate notabile și a deschis calea unor noi tehnici de aplicare a muzicoterapiei prin *metoda activă* în actul educațional. Acest studiu poate oferi o pistă nouă cadrelor didactice, în căutarea unor noi strategii și tehnici care să le permită o mai bună colaborare, precum și obținerea unor rezultate notabile în recuperarea și intergrarea în școală, familie, societate a copiilor.

Cred că acest studiu poate fi un model de educație muzicală modernă, care să ajute la integrarea tuturor copiilor în învățământul de masă și evitarea direcționării lor spre centrele speciale, recuperarea lor putând fi facută doar prin intermediul muzicoterapiei.

2. Cântecul, elementul principal al obiectivelor terapeutice

Muzica a existat ”*de cand e lumea”* și se naște cu fiecare om, puțini însă sunt cei pe care natura îi binecuvântează cu darul procreării ei pe treptele cele mai înalte, pentru a atinge idealurile spirituale cele mai elevate. Cântecul se naște odată cu noi și este cel care ne stă la îndemână ori de cate ori dorim sa ne etalăm identitatea prin muzică. De aceea el va reprezenta elementul principal în jurul căruia se vor armoniza vocile copiilor.

Nenumărați autori sunt de părere că exprimarea prin sunete și comunicarea prin intermediul muzicii este cu mult mai veche decât graiul, „...folosirea vocii pentru a vorbi datează de vreo optzeci de mii de ani, în timp ce cântul, a început, poate, cu o jumătate de milion de ani mai devreme” –(Davies, citat de Luban-Plozza), 1997.

Cu ajutorul sunetelor, oamenii au creat un adevărat univers sonor care le-a construit o nouă dimensiune a vieții afective, modificându-le continuu starea lăuntrică într-un mod distinct, personalizat. Definind muzica, Schopenhauer afirmă că „la modul general, muzica este melodia iar textul este inspirat (creat) din lumea înconjurătoare”. Ea este strâns legată de cuvânt și de toate momentele existenței umane, este o necesitate care-l însoțește în toate activitățile și evenimentele importante din viață, cooptând întrega comunitate, indiferent de vârstă sau de condiție.

Fiind un mijloc universal de exprimare care se adresează sentimentelor celor mai rafinate, muzica este în strânsă comuniune cu cuvântul, omniprezentă în momentele existenței noastre și este întâlnită în toate culturile și civilizațiile lumii, având un caracter universal, astfel încât putem spune că muzica a fost în mod special procreată pentru om, așa cum omul s-a născut special pentru a o crea.

Pornind de la premiza că muzica face parte din fiecare dintre noi, ea are o identitate care poate fi caracteristică fiecărei persoane, fiecărei comunități, fiecărui popor sau fiecarei culturi și civilazații, identitate care diferă în funcție de universul sonor intim al fiecărei entități. Această identitate sonoră este însăși energia noastră interioară care este propagată prin muzică, începând cu cântecul murmurat de prunci pentru a aduce somnul, continuat firesc cu cântecul de leagan al mamei, cu muzica neelevată și sinceră a copiilor, muzica dorurilor, muzica durerii și încheind într-un mod dureros dar firesc, cu bocetul.

Istoria însăși consemnează de-a lungul timpului prezența muzicii, a cântecului în viața omenirii, însoțind-o în toate momentele existenței sale până la moarte. Cântecul reprezintă acea creație vie prin care vibrația ființei umane este cooptată la vibrația universului, prin intermediul căreia energiile noaste terestre sunt cuplate la cele cosmice, pentru a stabili acea armonie fără de care nu poate fi concepută însăși viața.

Studiile și măsurătorile efectuate cu privire la influența muzicii asupra organismelor în general și asupra organismului uman în mod special, oferă suportul științific al aplicării terapiei prin muzică, precum și încurajarea practicării acestei metode datorită rezultatelor sale pozitive.

Terapia prin muzică este folosită în domeniul medicinei, este o ramură importantă a psihoterapiei comportamentale și o ramură specială a ***pedagogiei de susținere.*** Datele recente motivează această alegere datorită efectelor terapeutice asupra școlarilor: efect relaxant, potențarea unor procese psihice intelectuale (audiția muzicală și instruirea muzicală au efecte benefice asupra unor procese psihice cognitive) cum ar fi percepția, memoria, limbajul, gândirea etc.; potențarea unor procese psihice afective; stimularea comunicării interumane, atenuarea tensiunilor individuale și interpersonale; socializarea în cazul copiilor timizi și retrași.

Bazându-ne pe toate aceste studii și cercetări, dar și pe efectele directe ale muzicii observate în ani de experiență în educația muzicală de tip terapeutic, interesul nostru va fi îndreptat către utilizarea muzicoterapiei în recuperarea și instruirea copiilor din școlile normale, care în urma diagnosticării și prescrierii unui plan de tratament, vor fi beneficiarii metodelor specifice care vor viza anumite obiective psihopedagogice.

Muzicoterapia va sprijini educația printr-o abordare nouă, prin utilizarea *metodei active,* care să ofere fiecarui copil șansa de a se exprima prin cântec, jocuri muzicale, și de a avea posibilitatea creării unui spațiu care să-i ofere libertatea de a exprima propria expresivitate.

3. Metode folosite în muzicoterapie și *în educația muzicală terapeutică*

Faptul că muzica este în sine terapeutică rezultă din nenumăratele influențe pe care le are asupra psihicului uman, datorită complexității fenomenului muzical. Muzica are o influență indubitabilă asupra individului prin melodie, ritm și armonie, care ocolesc filtrele logice și analitice ale gîndirii noastre, croindu-și drum spre comorile neatinse ale sufletului, reușind o conexiune directă cu sentimentele profunde din adâncul memoriei și imaginației.

Educația muzicală terapeutică are o influență benefică asupra unor aspecte legate de latura socio-comportamentală. Integrarea într-un anumit grup social prin intermediul muzicii se efectuează cu mai mare ușurință datorită funcției sale estetice și socio-afective, care oferă o anumită stare emoțională ce favorizează acest act. În acest sens sunt utilizate *metodele active* sau *metode bazate pe improvizație și creativitate muzicală.* Alături de jocurile muzicale, jocurile muzicale exercițiu, jocurile cu text și cântec, cântecul are impactul cel mai puternic asupra psihicului copilului fiind atât un scop cât și un mijloc în terapia educațională, deoarece prin el sunt concretizate majoritatea obiectivelor în muzicoterapie.

Majoritatea metodelor și modelelor utilizate în muzicoterapie sunt inspirate din cele mai cunoscute metode folosite în psihoterapie deoarece muzicoterapia este și ea, o formă de psihoterapie care influențează psihicul bolnavului, în sens terapeutic, prin intermediul muzicii

folosind forma de comunicare nonverbală. Tocmai de aceea, ca și celelalte forme de psihoterapie, ea poate fi utilizată atât celor suferinzi cât și celor sănătoși, în scop profilactic.

Elaborarea principalelor principii și metode utilizate în muzicoterapie sunt legate de testul propus de Rolando Benezon, care ne oferă informații cu privire la posibilitățile de exprimare prin elementele principale ale muzicii: melodie, ritm, armonie. Din punctul de vedere al modului de desfășurare a muzicoterapiei, inițial au fost recunoscute două metode principale:

1) *activă* (caracterizată prin participarea directă a subiectului) și
2) *pasivă* (bazată pe ascultarea muzicii).

În muzicoterapie însă, este asociată receptivitatea muzicii și participarea muzicală activă a subiectului. Ținând cont de acest fapt, consideră că în loc să distingem *metodele pasive* (*receptive) și metode active,* am fi mai aproape de realitate dacă am vorbi despre *metode bazate pe audiții muzicale* și *metode bazate pe improvizație și creativitate muzicală.*[1] După cum afirmă Wagner „acolo unde sfârșește puterea cuvântului, începe muzica". Scopurile celor mai multe metode de psihoterapie, inclusiv al muzicoterapiei, sunt orientate către cei doi poli reprezentați de:

- *Rezolvarea conflictului intrapsihic,* în contextul unei relații transferențiale imaginare și frustrante și
- *Adaptarea la realitatea curentă,* în contextul unei alianțe terapeutice reale și gratificante care tind să se apropie, regăsindu-și elemente comune.[2]

Indiferent care sunt tehnicile și metodele abordate într-o formă sau alta de terapie, ele vor trebui să răspundă unor obiective orientate în funcție de problematica subiectului, de disponibilitățile terapeutului. Obiectivele pot fi imediate – orientate către ameliorarea stării subiectului – și de perspectivă - care să aibă în „vedere reorganizarea personalității, adecvarea comportamentului și creșterea disponibilităților de relaționare și integrare."[3] Aceasta presupune o cunoaștere profundă a persoanei ce urmează a fi supusă terapiei precum și a problemelor cu care aceasta se confruntă și pentru care solicită ajutorul (în cazul nostru a muzicoterapiei).

3.1. Metoda activă

Metoda activă *(bazată pe improvizație și creativitate muzicală)*– constă în desfășurarea de activități muzicale chiar de către subiect, el fiind cel care interpretează vocal sau la un instrument muzical, fără însă a fi urmărită performanța, ci pentru a stabili un canal nonverbal de comunicare, oferind subiectului posibilitatea de a se exprima direct prin muzică. Aceasta este

[1] Verdeau-Pailles, J. *Musicothétapie,* în: J. Richard, L. Rubio (1995), „La thérapie psychomotrice", Masson, Paris, pag. 123.
[2] Ionescu, G. *Psihoterapie,* Editura Științifică, București, 1990,. p.31
[3] Idem

posibil numai după testarea în prealabil a preferințelor muzicale, nivelului de educație muzicală, nivelul cultural, preferințele muzicale:

- Stilul sau genul muzical preferat (clasic, preclasic, romantic, muzică ușoară, muzică populară, muzică modernă etc.)
- Muzica vocală sau instrumentală
- Instrumentul sau instrumentele preferate
- Compozitorul sau interpretul preferat

În cadrul muzicoterapiei active se pot distinge câteva direcții noi ce au fost utilizate cu succes. Experiența terapeuților precum și dorința perfecționării continue au dus la experimentarea mai multor tehnici care au condus către rezultate notabile.

3.1.1. Metoda activă recreativă constă în reproducerea unei forme muzicale, vocale sau instrumentale, constituind o metodă eficace pentru comunicarea experiențelor interiorizate și empatia cu membrii grupului. Instrumentele care pot fi utilizate în acest scop ținând cont de preferințe sunt:

- *Pseudo-instrumente* (pahare din sticlă, cutii de metal, plăcuțe sonore, bețe de lemn, instrumente confecționate din deșeuri recuperabile...)
- *Surse sonore primare* – instrumentar Orff (clopote, talgere, tobe trianglu, castaniete, tamburină, clopoței etc.)
- *Instrumente ușor de utilizat* (block-flöte, fluiere din lemn sau metal, xilofoane, chitara sintetizatorul electric, calculator, utilizând loops-uri.

Metoda bazată pe improvizație și creativitate este utilizată ca bază a muzicoterapiei și oferă posibilitatea subiectului de a se exprima prin muzică, de a crea o melodie, un ritm care să redea trăirile interioare ale fiecăruia, iar în cazul reuniunilor în grupuri corale, instrumentale, aceștia experimentează socializarea cu ceilalți membrii ai grupului. Utilizarea acestei metode în cazul copiilor cu dizabilități din învățământul special le oferă posibilitatea a-și prezenta public rezultatele lor artistice, fapt care duce la stimularea și motivarea lor, la o participare mai activă și mai interesată la ședințele programate.

Fie că este vorba despre cântarea la un instrument, fie că este vorba de interpretarea vocală individuală sau în grup, aplicarea metodei înregistrează rezultate pozitive în terapie și ne anticipează efectele posibile în anumite maladii sau anomalii. Copilul poate fi cooptat la aceste activități educațional-terapeutice atât individual, cât și în grup. Psihoterapeutul austriac Wolfgang Boss Inger a observat că integrarea soliștilor vocali în formații corale sau instrumentale duce la rezultate mult mai vizibile terapeutic.

În cadrul *muzicoterapiei active* poate fi introdusă și asocierea unor mișcări corporale care să exprime anumite stări, sentimente profunde, trăiri care ne ajută la o bună cunoaștere copilului, „ținuta și mișcarea, ca fenomene corporale, sunt relevante pentru stabilirea personalității unui individ”.[4]

De asemenea, participarea activă în muzicoterapie constituie un avantaj, deoarece îmbină într-un mod armonios și plăcut activitatea mentală cu activitatea fizică (putând fi asociat și dansul). Marele beneficiu al acestei metode este acela că implică activ la activitatea muzicală, solicitând capacitatea de exprimare și constituie o premisă pentru stimularea creativității, dă frâu liber imaginației.

Această formă de muzicoterapie este actualmente abordată din ce în ce mai des datorită mobilizării active a energiei. Atunci când răul nu poate fi spus iar cuvintele nu sunt suficiente pentru a exprima suferința, vom putea intra în acea dimensiune de creare a propriilor vibrații sonore prin utilizarea instrumentelor, a organismului sau a vocii pentru exterioriza emoțiile ce vor fi controlate de muzicoterapeut. Unul dintre obiectivele sale este dezvoltarea abilităților motorii și stimularea proceselor cognitive pentru a crește capacitatea de exprimare și de comunicare

3.2. Metoda mixtă

Este cea care apelează atât la metoda audiției muzicale cât și la tehnicile active de muzicoterapiei. Această metodă este folosită cu precădere în educația muzicală de tip terapeutic și care a dat rezultate notabile în acest sens.

Metodă activă este instrumentul principal prin care sunt îmbinate, în orele de *educație muzicală terapeutică,* obiectivele educației muzicale cu obiectivele specifice muzicoterapiei.

Prin aceste metode se urmărește îndeplinirea a cel puțin trei obiective:

- crearea unui climat de securitate, de liniște, de detensionare, de dialog și de schimbare;
- trezirea sau retrezirea energiilor pozitive, sentimentelor constructive, imaginației și inteligenței creative;
- reorganizarea personalității după trei linii directive; viața interioară, viața intimă și viața socială.

Acestor obiective cu caracter general, am alăturat pe cele specifice, aflate în strânsă legătură cu actul educațional și cu nevoile specifice ale copiilor. În acest context, vârsta și nivelul dezvoltării intelectuale a copilului, precum și natura dizabilităților, au influențat atât caracterul obiectivelor, cât și perioada de timp necesară realizării lor. Prin aceste obiective au fost urmărite

[4] Iamandescu, I. B., , *Muzicoterapia receptivă,* Editura Info Medica, București, 2004, pg.139.

în egală măsură asimilarea unui bagaj de cunoștințe corespunzător actului educativ cât și ameliorarea sau tratarea unor deficiențe de naturi diferite.

Este foarte important de remarcat faptul că activitatea muzicală nu este orientată către performanțe, ci mai degrabă, către obținerea unor schimbări de ordin psihologic. Prin cîntec, jocuri muzicale, jocuri instrumentale, audiții

4. Aplicarea muzicoterapiei și experimente

În orele de educație muzicală terapeutică metoda activă a fost utilizată în trei formule; pe întregul colectiv de elevi; pe grupuri formate din 5-15 copii; individual. Vor fi prezentate câte un experiment din fiecare categorie.

4.1. Experiment efectuat pe întregul colectiv de elevi ai unei clase

Școala: Al Tour-Daburiya (Nazaret-Israel); *Terapeuți:* muzician, psiholog, medici, asistent social; *Subiecți:* clasele II-VI, copii între 8-12 ani; *Perioada:* anul școlar 2018 – 2019.

Deficiențe comportamentale cauzate de:

- Stres cauzat de condițiile socio-politice și de starea de război și conflicte inter-etnice (arabi palestinieni și evrei).
- Sindrom ADSH- sindrom de lipsă de adaptabilitate, atenție, concentrare, cu sau fără hiperactivitate.
- Lipsa de comunicare datorată fricii.
- Agresivitate verbală și comportamentală.

Metode folosite: active și pasive.

Durata terapiei: 3 luni – 1 an.

Criterii de evaluare: periodică și finală, din perspectivă

- psihologică (stadiul de dezvoltare și potențialul socio-afectiv);
- pedagogică (standardul de învățare și dezvoltare);
- sociologică (dificultățile de relaționare, problemele familiale și sociale).

Rezultate parțiale:

- Dezvoltarea interesului pentru muzică și activitățile muzicale.
- Participarea voită la activitățile propuse.
- Deschiderea căilor de comunicare nonverbale – prin respectarea regulilor de construcție muzicală și de mânuire a instrumentelor muzicale.
- Stimularea atenției și concentrării (ex. ritmice corporale, ex. de respirație, ex.de emisie vocală etc.)
- Impunerea disciplinei și optimizarea colaborării între copii (execuții muzicale colective).

- Înlăturarea timidității și a fricii (exprimarea în producții muzicale sau *solo*-uri „în cadrul grupului sau al școlii).

Rezultate finale: - peste 80% dintre copii au reușit să-și gestioneze sentimentul de frică și să evite intrarea în panică la sunetul alarmelor pentru stări de urgență. Exercițiile vocale ce imitau sunetul sirenei i-a ajutat să perceapă acest semnal ca fiind de apărare și nu unul de pericol (așa cum era anunțat).

4.2. *Aplicații ale muzicoterapiei pe un grup de copii cu dizabilități*

Aceast grup este format din copii care întâmpină deficultăți în învățare, copiii cu diferite dizabilități, care nu reușesc să țină pasul cu colegii lor de aceeași vârstă, și care frecventează, pentru o anumită perioadă sau pe întregul curs al școlarizării, cursurile „clasei speciale". Însă pentru aceasta este necesar întocmirea unei documentații complete și complexe și acordul familiei, fără care ei nu pot beneficia de un tratament diferențiat. Pentru cei cu rămâneri în urmă la anumite materii, datorită diferitor factori, există profesori specializați care-i pregătesc în mod particular fie individual fie în grupuri de maxim cinci copii care au aceeași dificultate.

Fiecare profesor dispune de cinci ore de muncă individuală, pentru a ajuta acești copii să recupereze diferențele dintre ei și colegii de aceeași vârstă, în vederea reintegrării în clasele normale. Pentru acești copii s-a optat pe lângă ședințele de muzicoterapie în grup, și la cele individuale, care să permită deblocarea anumitor situații și crearea condițiilor integrării în grup.

Experiment 2

Școala: Ibn Khaldun-Daburiya (Nazaret-Israel);

Terapeuți: muzician, psiholog, logoped, medic neurolog și generalist, sociolog, educator învățământ special, pedagog însoțitor și/sau părinte;

Subiecți: copiii cu dizabilități incluși în „clasa specială" supranumită și „clasa dragostei".

Tipuri de deficiențe:

- întârzieri de dezvoltare
- diferite forme de autism
- deficiențe de atenție și învățare
- deficiențe și tulburări de vorbire
- hiperactivitate – manifestată prin agresivitate verbală și fizică
- tulburări de comportament și infirmități fizice

Metode folosite: active, receptive, mixte.

Durata terapiei: de la 1 la 3 ani.

Obiective urmărite: obiectivele muzicoterapiei pe termen lung și obiective specifice

Criterii de evaluare: psiho-pedagogice generale și specifice, cu caracter periodic (săptămânal, lunar, trimestrial și la sfârșit de an).

Rezultate parțiale:

- realizarea unei stări de relaxare și calm prin audiții muzicale.
- stimularea și îmbunătățirea atenției și memoriei prin cântece, jocuri muzicale.
- dezvoltarea gândirii prin utilizarea unor procese de gândire creative și critice mediate de activitățile de creare și confecționare a unor pseudoinstrumente (din deșeuri și materiale refolosibile) și de improvizație.
- îmbunătățirea vorbirii și dezvoltarea limbajului prin pronunția corectă a textului, respirație corectă, învățarea de cântece noi cu tematici variate.
- Gestionarea corespunzătoare încrederii de sine prin creșterea motivației și abilității de a gândi pozitiv despre sine și capacitățile lor, acesta realizându-se prin participarea la jocurile muzicale cu rolul de lider, sau în activitățile muzicale asociate cu drama prin jocul de rol.
- Participarea efectivă și contribuția personală la activitățile comune, stimulate de jocurile instrumentale, regulile celorlalte jocuri muzicale.
- prin mijlocirea directă a activităților muzicale bazate pe ascultare.

Rezultate finale:

Cel puțin un număr de 4-5 copii au fost reintegrați în învățământul normal, fără a fi nevoiți să se întoarcă la clasa specială. Rezultatele la învățătură obținute sunt satisfăcătoare și bune.

Notă: Un elev din clasa a –V- a, în urma acestui experiment a înregistrat rezultate foste bune la învățătură, fiind stimulat prin intermediul exercitii de educare a ritmului la darbuka, elevul continuând pregătirea muzicală.

4.3. *Desfășurarea unei ore individuale de educație muzicală terapeutică*

Desfășurarea ședințelor individuale este impusă de anumite condiții, fiind abordați acei copii care necesită o intervenție specială. De regulă, acestea se desfășoară pe o perioadă mai scurtă de timp (maxim un trimestru), fiind considerată ca suficientă pentru deblocarea emoțională și integrarea lor în grupurile de terapie.

Indicațiile pentru o formă sau alta de terapie vin din partea psihologului iar când copiilor li se recomandă terapia prin muzică, profesorul este consultat în vederea efectuării unui test psihomuzical care să permită stabilirea unui plan de acțiune.

Ședințele se desfășoară săptămânal, câte o oră sau, în unele cazuri chiar două, elevii fiind atent monitorizați și evaluați după fiecare ședință. Profesorul sau terapeutul trebuie să completeze câte o fișă cu date fiecărui elev, pe care o concepe personal.

Experiment 3

Școala: Al Kindy-Daburiya.

Numele și prenumele elevului: xxxx

Clasa: a –II- a B, frecventează cursurile la clasa specială.

Motivul: Deficiențe de dezvoltare și comportament manifestate prin hiperexcitabilitate și agresivitate, lipsă de comunicare.

Durata terapiei: 3 luni.

Obiectivele pe termen lung: Stabilirea unui canal de comunicare, renunțarea la agresivitate prin autocontrol, înlăturarea cauzelor care au dus la blocajul emoțional.

Obiectivele ședințelor de muzicoterapie:

- Realizarea unei relații care să permită manifestarea lui liberă.
- Crearea unui cadru de siguranță și liniște.
- Testarea preferințelor pentru o anume activitate muzicală.
- Corectarea comportamentului prin respectarea strictă a regulilor impuse de jocurile muzicale preferate.
- Îmbunătățirea atenției prin executarea prin imitație a exercițiilor propuse.
- Îmbunătățirea memoriei prin memorarea melodiilor și textelor cântecelor propuse.
- Îmbunătățirea pronunției și a vocabularului prin vocalize și conținutul ideatic al jocurilor și cântecelor.
- Îmbunătățirea motricității prin mânuirea instrumentelor muzicale alese.
- Stabilirea unor relații bazate pe ascultare și execuție a ordinelor, cu ajutorul regulilor jocurilor muzicale.

Observație: Aceste obiective au fost în totalitate realizate deoarece au fost realizate în ritmul lui de acțiune.

Rezultatele finale:

- Deblocarea emoțională prin crearea unei stări de optimism și încredere.
- Dobândirea încrederii în forțele proprii prin însușirea unor cunoștințe și deprinderi noi (mânuirea instrumentelor muzicale, învățarea unor cântece, improvizarea extemporanee a unor producții sonore prin care au fost exprimate emoții, sentimente)
- Socializarea prin acceptarea relaționării cu colegii, cadrele didactice și familia.

Concluzie: Implicarea familiei în asigurarea continuității privind unele obiective, a sporit reușita, scurtând și timpul în care aceste obiective au fost finalizate

Concluzii

Aplicarea *metodei active* a muzicoterapiei în procesul recuperării și socializării copiilor cu dizabilități este o posibilă soluție ce poate rezolva problemele generațiilor de copii prezente și viitoare. Cântecul are puterea de a descoperi potențele fiecăruia, de a determina exprimarea acestora și de a le corela cu interesele și obiectivele grupului, schimbându-și complet comportamentul și atitudinea față de realitate.

Muzicoterapia a ajutat copiii cu dizabilități fizice să treacă peste complexele legate de aspectul fizic și să se concentreze pe trăirile muzicii care a redus diferențele dintre ei și cei dezvoltați normal, iar pentru cei sănătoși a constitit o terapie care a schimbat atitudinea și mentalitatea privind persoanele cu dizabilități. Muzica a redus aproape de zero diferențele frapante care au existat ulterior, ducând la o coabitare normală, firească care nu putea fi constată ulterior.

Reducerea violențelor și creșterea încrederii în sine au fost rezultate obținute după un număr redus de întâlniri, concomitent cu creșterea motivației de a participa benevol la ședințele de terapie, care au fost indicate de către psiholog și sociolog. Copiii au manifestat mai multă toleranță față de comportamentul agresiv al colegilor dar și al unor membrii ai familiei, fiind mult mai deschiși dialogului, cerând ajutorul în rezolvarea problemelor întâmpinate. Mulți dintre ei ajungând să exprime sentimente și trăiri care ulterior erau adânc îngropate și neconștientizate, cântecul deschizându-le calea luminată care le-a îndreptat pașii către un tărâm mai senin și mai liniștit.

Îmbunătățirea rezultatelor școlare la toate disciplinele de învățământ și reintegrarea unui număr considerabil în clasele din care inițial au făcut parte au reprezentat cea mai evidentă concluzie a aplicării metodelor active a muzicoterapiei și a efectului benefic a cântecului asupra psihicului copiilor. Muzicoterapia le-a schimbat viața multora dintre ei, fapt care a putut fi, mai mult sau mai puțin, explicat științific.

Platon spunea că „armonia sufletului poate fi obținută prin cântec” și într-adevăr armonia sufletului va genera acea armonie generală fără de care nimic nu ar fi posibil, însăși existența noastră este un cântec. Apropierea copiilor de arta muzicală prin intermediul cântecului îi va aduna într-un „buchet sonor”care va rezona cu tot ce-i înconjoară și care va răspândi pretutindeni „parfumul prieteniei”.

BIBLIOGRAFIE

1. ATHANASIU, A., *Medicină și muzică,* Editura Medicală, București, 1986.
2. BENEZON, R., *Manuel de musicothérapie.* Privat – 1977/réédition 1981.
3. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii,* Iași, Editura „Timpul”, 2003.
4. GASTON, T., *Music in therapy,* Edited 1968,

5. IAMANDESCU, I.B., LUBAN-PLOZZA, B., - *Dimensiunile psihologice ale muzicii- Introducere în muzicoterapie* – Editura Romcartexim, Bucureşti, 1997.
6. PREDA, V., *Terapii prin mediere artistică,* Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
7. SILION, I., CERNEI, D., TOPLICEANU M., - *Limbajul şi mesajul muzical.* Revistă Medico-chirurgicală, Iaşi, 1989.
8. SILION, I., - *Muzica şi sănătatea* – Editura Junimea, Iaşi, 2010.
9. VERDEAU-PAILLÈS J., - *La réceptivité á musique, fondement d`une méthode thérapeutique*, Nice medical 12: 3 (1974) p. 245 -250.
10. http:/www.amazon.com/*La melodie-therapie-du langage/Anne-Marie-Ferrand-Vidal, Maloine,1982,* accesat la 20 aprilie 2010
https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/los-beneficios-de-la-musica-en-la-educacion-especial/
http://www.musicastherapy.org/userfiles/r-
https://sites.duke.edu/voicestogether/series-the-%20learning%20summary.pdf
potential-power-of-music-therapy-within-the-autism-community/passive-and-active-music-therapy/

PERFORMANȚELE ABSOLVENȚILOR PERCUȚIONIȘTI AI UNAGE[5]

THE PERFORMANCE OF UNAGE'S PERCUSSION GRADUATES

Aurelia SIMION,
profesor universitar, doctor în muzică,
Universitatea Națională de Arte „George Enescu", Iaşi, România

Abstract: *Percussion is currently the largest and most diverse category of musical instruments (over one hundred). In pre-university education but also in the academic one, however, only a part of the idiophone percussion instruments (marimbaphone, vibraphone, xylorimba, glockenspiel, etc.) and membranophones (timpani, tom-toms, snare drum, drum set, etc.) are used. Graduates who go through the analytical program in this specialization must master all the listed instruments equally well. However, in the context of contemporary education, some of the graduates are not limited to this aspect, going beyond their strictly professional concerns. The present article aims to present and value the performances of the graduates of the percussion class of UNAGE, who stood out through their interpretive, didactic, compositional and vocal activity. This was possible due to the high level of training in the mentioned institution.*

Keywords: *percussion instruments, graduates, performance.*

În prezent, percuția reprezintă cea mai mare și diversificată categorie de instrumente muzicale (peste o sută). În învățământul preuniversitar, dar și în cel universitar se utilizează însă doar o parte dintre instrumentele de percuţie idiofone și membranofone, iar absolvenții care parcurg programa analitică la această specializare trebuie să stăpânească la fel de bine instrumente precum *timpani, toba mică, marimbafonul, vibrafonul, xilorimba, setul de tobe etc.* Totuși, în contextul învățământului contemporan, unii dintre absolvenți nu se limitează doar la acest aspect, depășind preocupările lor strict profesionale. Articolul de față are scopul de a

[5] Universitatea Națională de Arte „ George Enescu" din Iași/ National University of Arts "George Enescu" from Iași

prezenta și valorifica performanțele absolvenților clasei de percuție a UNAGE, care s-au remarcat în mod deosebit prin activitatea lor interpretativă, didactică, componistică și vocală. Acest fapt a fost posibil datorită nivelului înalt de formare profesională din instituția amintită.

Un factor important care stă la baza formării viitorilor specialiști în domeniul învățământului vocațional, și nu numai, este profesorul. Ne referim concret la Profesorul emerit al UNAGE Florian Simion, care prin profesionalism, competență, dăruire și pasiune, prin performanțele sale interpretative și, nu în ultimul rând, prin calitățile sale umane a contribuit la instruirea şi educarea a zeci de generații de instrumentiști percuționiști. Amintim faptul că absolvenții săi își desfășoară/au desfășurat cu succes activitatea interpretativă atât în calitate de soliști instrumentiști, cât și în calitate de șefi de partidă în diverse orchestre, de exemplu: în Germania - Dan Suciu (Sonderrhausen), Vasile Ciobanu (Hamburg), Ion Romanoai (Bautzen); în România – Marian Uța (Craiova), Dan Simion (Constanța), Radu Lupu, Cristina Bejan, Theodor Popescu (Iași), Daniel Boghian, Ionuț Petrescu (Botoșani), Mircea Grigoraș (Galați), Aurelian Despa (Ploiești), Sorin Sofian, Dan Asofiei (Bacău), Andrei Cotelea (Brașov) etc.

Cunoștințele valoroase și entuziasmul cu care profesorul Florian Simion s-a dedicat acestui fenomen deosebit - percuția, au găsit continuitate prin mulţi dintre discipolii săi, printre care aminim: în Germania - pe Gheorghe Hromadca (Eppelheim), Marian Vaida (Heidenheim), Stelian Andronic (Halle); în Ungaria - Gabor Bedö (Szeged); în România - Ioan Bîrzu (Botoșani), Gheorghe Cruceanu (Constanța), Iosif Trendler (Oradea), Constantin Stavrat, Iustin Rusu, Dan Constantinescu (Iași, România).

Unul dintre genurile muzicale care oferă o deosebit de mare posibilitate de exprimare este jazz-ul, astfel încât „Posibilităţile de expresie infinite pe care jazz-ul le-a dezvoltat în ultima sută de ani nu se putea să nu-i influenţeze şi pe compozitorii, dar şi pe interpreţii care s-au dedicat cu prioritate domeniului atât de fascinant şi de complex al percuţiei”[6] (traducere din l.engleză). Printre absolvenții clasei de percuție de la UAGE, care și-au îndreptat cu preponderență atenția spre genul muzicii de jazz și muzica ușoară îi nominalizăm pe Ion Baciu jr. (Suedia), Florin Sîia și Bogdan Molea (România). Menționăm că Ion Baciu s-a remarcat în calitate de pianist de jazz de talie internațională.

Popularizarea creațiilor compozitorilor români, și nu numai, continuă să fie un factor important în dezvoltarea școlii interpretative românești. Acest aspect se referă nu doar la lucrările solistice sau cu acompaniament de pian pe care le studiază studenții și masteranzii, ci și la repertoriul pentru ansamblurile de percuție de la instituțiile de învățământ superior din

[6] Constantin Stavrat în articolul „*Comparative interpretative analysis of David Mancin`s work Suite for solo drumset and percussion ensemble*” în **„***Review of artistic education*”, nr.19-20,pag.81, 2020, Editura Artes, Iași.

România. În acest context îi amintim pe compozitorii Nicolae Brânduș, Ștefan Niculescu, Constantin Râpă, Cristian Misievici, Liviu Dănceanu. Printre formaţiile care au contribuit şi contribuie permanent la promovarea creaţiei contemporane româneşti şi universale se numără şi Ansamblul de percuţie *Alternences* a UNAGE.

Dintre compozitorii contemporani ale căror creații au fost interpretate de cunoscutul Ansamblu de percuție *Alternences* a UNAGE fac parte Edi Téreniy (Cluj-Napoca), Ciprian Ion (Iași), Ghenadie Ciobanu (Republica Moldova). De asemenea, piesa *Țurai*, o prelucrare a subsemnatei, s-a bucurat de un real succes, fiind interpretată în numeroase rânduri în cadrul recitalurilor și în festivalurile internaționale din Heidenheim (Germania), *Mărțișor* - 2008 (R. Moldova), „Confluențe Dunărene" (Galați), Festivalul Național al muzicii de percuție (Piatra-Neamț), pe scenele Teatrului Dramatic *Vasile Alecsandri* și Casei de cultură a sindicatelor din Bălți (R. Moldova), a Sălii cu Orgă, a Liceului - internat republican de Muzică *Ciprian Porumbescu*, a Academiei de Muzică, Teatru și Arte plastice din Chișinău. Prin urmare, este important de conștientizat faptul că studiul la clasă trebuie să fie finalizat cu prestații artistice pe diverse scene ale României și din străinătate. În realizarea actului artistic se impune însă şi o provocare cu totul aparte şi anume transportarea și plasarea instrumentelor pe scenele respective, care deseori nu sunt prevăzute cu o cale de acces ușor, interpreții fiind nevoiți să parcurgă uneori distanțe mari (de ordinul zecilor de metri), să urce scări cu instrumentele voluminoase și grele, iar după evenimente să le aducă la locul inițial.

În procesul de formare a tinerilor specialiști se va viza nu doar participarea la evenimentele artistice, ci și pregătirea și participarea la concursurile de specialitate, care rămân o formă esențială de valorificare a potențialului interpretativ. Prin competiții se pot analiza și măsura propriile limite, efortul intelectual și artistic, tenacitatea și ambiția fiecărui concurent, bineînțeles în tandem cu contribuția profesorului îndrumător. Studenții și masteranzii trebuie să fie motivați de a-și etala talentul, aptitudinile, creativitatea și să se dezvolte echilibrat pe cele trei planuri: cognitiv, afectiv și al personalității artistice. Astfel de exemple se întâlnesc permanent și în învățământul vocațional din Iași.

În ultimii cinci ani, la clasa de percuție a UNAGE s-au remarcat următorii laureați ai concursurilor internaționale: Bogdan Dumitraș - Premiul I la Concursul Internațional *Ioan Goia* (2016), Marius Helciu - Premiul III la Concursul *Drum spre celebritate* (2016), Ion Bivol – Premiul I la Concursul de interpretare *Eduard Caudella* (2019), Cosmin Zamfir – Premiul III la Concursul de interpretare *Eduard Caudella* (2019), Iulian Fodor – Premiul I la Concursul Internațional *Ioan Goia* (2019). Constantin Stavrat, în componența formațiilor de jazz, a obținut Premiul pentru debut la Gala *Premiilor Jazz* acordate de *Fundația Muzza* (București, 2014), Premiul acordat pentru „Cea mai bună formație" la Concursul de jazz (Sibiu, 2020).

În prezent, în educația artistică atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar accentul se pune pe interdisciplinaritate și transdisciplinaritate. În acest sens, menționez efortul și aportul considerabil al domnului profesor universitar doctor Gheorghe Duțică în realizarea proiectului *Opera aperta* (Atelier de creație muzicală contemporană), care se adresează studenților din anii terminali și masteranzilor și este menit să-i descopere pe viitorii interpreți cu veleități componistice. Astfel, fiecare dintre interpreţi, în cadrul disciplinei respective, trebuie să compună o piesă aplicând cunoștințe de teorie a muzicii, de forme, de armonie, polifonie, etc, ținând cont de posibilitățile tehnice și timbrale ale instrumentului (instrumentelor) studiat. Cele mai bune compoziții au fost selectate de domnul profesor Gheorghe Duțică și publicate la Editura *Artes* a UNAGE în volumul *Scene contemporane cu interpreți-compozitori,* despre care însuși profesorul spune că „...reprezintă o *altfel* de incursiune în filosofia, psihologia și pragmatica fenomenului creativității”.[7]

O participare activă la acest proiect a demonstrat-o absolventul Iulian Fodor care, pe parcursul a câteva ediții ale acestui proiect, a compus *Incantație*, op.1 pentru percuție solo, *Trucuri,* op.2, *Gemütlichkeit,* op.3 și *Antyesti,* op.4 pentru multipercuție. De asemenea, din generația actuală de absolvenți care și-au încercat calitățile componistice fac parte Marius Helciu și Paul Lucian Rusu, care au compus *Tempo fugit* pentru doi percuționiști (2018) și Violeta Ciumac prin *Linear Variations for share drum (with baching track)* (2019).

O altă „zonă de interes” pentru percuționiști a reprezentat participarea în dubla ipostază de solist vocal și instrumentist-percuționist în componența unor ansambluri corale, de exemplu: Constantin Stavrat (*Cantores amicitiae*, *Talmud Tora*) şi Iulian Fodor (*Cantores amicitiae*, *Aletheia*), care au obținut premii la concursuri de gen în Varna (Bulgaria), St.Petersburg (Rusia), Baia-Mare (România), efectuând, totodată, turnee în Belgia, Franța, Germania, Grecia, Elveția, Luxemburg, etc.

Revenind la absolvenții percuționiști care au fost atrași de activitatea didactică și care s-au remarcat prin implicarea lor în procesul de educație artistică se numără Constantin Stavrat – lector univ.dr. la UNAGE, care continuă tradiția profesorului Florian Simion, Mircea Grigoraș – profesor, grad I, la Liceul „Dmitrie Cuclin” din Galați, Iustin Rusu și Dan Constantinescu – profesori în procesul de obținere a gradului I în învățământul preuniversitar de la Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă” din Iași. Elevii/studenții îndrumați de cei menționați sunt laureați ai concursurilor și Olimpiadelor de Muzică din Bacău, Baia Mare, București, Craiova, Galați, Iași, Piatra-Neamț, Suceava, Timișoara.

[7] Gheorghe Duțică (coordonator) , 2019, *Scene contemporane cu interpreți-compozitori*, pag.13, Editura Artes, Iași.

Bineînțeles că, oricare dintre activitățile amintite mai sus nu s-ar putea desfășura fără o dotare corespunzătoare a sălilor de curs și spațiu suficient pentru procesul didactic. Evidențiem faptul că în sala de percuție a universității ieșene există o multitudine de instrumente, dintre care amintim: marimbafon cu 5 octave, marimbafon cu 4.5 octave, xilorimbă, vibrafon, glockenspiel, 4 timpani, set de tobe, clopote tubulare, conga etc, la care se adaugă numeroase instrumente personale ale profesorilor îndrumători precum : tom-tomi, roto-tomi, bongos-uri, timbales, gong, tamburină, vibraslap, wood-block, cow-bell, temple-block și multe altele. Este lesne de înțeles că un astfel de arsenal instrumental atrage candidații la examenele de admitere, inclusiv pe cei din Republica Moldova.

În concluzie, se poate afirma că în procesul de formare a tinerilor profesori sunt importanți următorii factori:

- personalitatea profesorului îndrumător;
- existența următoarelor calități atât ale profesorului, cât și ale discipolului: măiestrie interpretativă, perseverență, răbdare, competență, creativitate etc;
- comunicarea interumană pozitivă;
- abordarea repertoriului universal și valorificarea patrimoniului componistic românesc;
- participarea studenților și masteranzilor la concursuri și la alte evenimente artistice care să reflecte calitatea lor profesională;
- capacitatea de a aborda diverse activități din domeniu;
- dotarea sălilor de curs cu instrumentele necesare.

Deși, enumerarea poate continua, vom încheia acest articol cu spusele lui Aristotel: „Excelența nu este niciodată un accident. Este întotdeauna rezultatul unei intenții înalte, a unui efort sincer și unei munci inteligente”[8].

BIBLIOGRAFIE

1. DUȚICĂ, G. , (coordonator) *Scene contemporane cu interpreți-compozitori*, Editura Artes, Iași, 2019.
2. STAVRAT, C., art. *„Comparative interpretative analysis of David Mancin`s work Suite for solo drumset and percussion ensemble*” în *„Review of artistic education*”, nr.19-20, pag.81, Editura Artes, Iași, 2020.
3. *www.wikipedia.org* (consultat în data de 07.10.2020).

[8] *www.wikipedia.org* (consultat în data de 07.10.2020)

RESPIRITUALIZAREA EDUCAȚIEI PRIN ARTE: DEZVOLTĂRI PEDAGOGICE EMERGENTE

RESPIRITUALIZATION OF EDUCATION THROUGH THE ARTS: DEVELOPMENTS EMERGING PEDAGOGICAL

Marina MORARI,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The world in which we live today is global and integral. Of all the areas of human life, the most spirit is required in education. At different ages of man, spirituality becomes the basis of education. Spirituality is what characterizes a human Community from the point of view of its spiritual life, the specificity of its culture. Human beings are excellent spiritual creatures because they have the need to ask questions, find significance and attribute value to the acts and experiences experienced/realized. Spiritual conception implies knowledge forces through which man sees himself as a whole, according to the body, soul and spirit. At present, the educational model is on the wrong side. The transition from a selfish, individualist, owner level to an altruistic, complete and global level, in which everyone has to be interconnected, is imperative.*

Like the artistic current Renaissance brought back into the arts the ideals of ancient culture – harmony, beauty and perfection of the inner and outer world, so the "re-spiritualization" of education aims to transform human life from what it is now, into what it should be". The spiritualization of education implies a return from piecemeal thinking to systemic thinking, to changing the human condition through the system of social, moral and spiritual values. Spiritual education means another philosophy and practice of learning, which is achieved through love, based on the values of "the health of all life" and universal harmony. Most of the attempts in contemporary education focus mainly on the use of his mind and intellectual abilities, and the child's well-being is satisfied on the basis of the psycho-physical dimension. This Article introduces an approach to full education and learning, in which all human dimensions are invited to participate creatively in the conduct of the education process and spiritual intelligence is the ability to see the whole beyond its parts. The spiritual dimension cannot be omitted in the educational process. If we do not educate spiritual intelligence, the new generations will remain in the trap of the material world. Like any other ability, educating spiritual intelligence requires effort and perseverance. Educating spiritual intelligence requires a focus on values, including the values of the arts. The arts must become an element in every child's age, which defines and expresses his spiritual nature. The article develops emerging educational perspectives on art education, such as STEAM education, capitalizing on metacognition, interdisciplinary.

Keywords: *re-spiritualization of education, integral education, STEAM education, metacognition, spiritual intelligence, interdisciplinarity.*

1. Educația prin arte – dezvoltarea valorică a personalității.

Unul din imperative în pregătirea elevului pentru viață rămâne a fi dezvoltarea valorică a personalității acestuia. Educarea omului şi abia în plan secund a artistului – dezideratul disciplinelor ariei curriculare arte din școala de cultură generală. Prin cunoașterea a tot ce poate da o artă, prin cercetarea motivelor creației artistice, poate fi dedusă valoarea artei și a educației

artistice. Esența artei se adresează percepției și conștiinței noastre. Elevul ca consumator și creator se îndreaptă spre realitatea exterioară sau preponderent spre cea interioară pentru a se exprima și a comunica pe cale artistică propria înțelegere, simțire, viziune. Parcurgerea acestei experiențe artistice contribuie esențial la formarea personalității fiecărui copil. Valoarea creațiilor artistice poate fi potențiată doar în crearea condițiilor de realizare a unui contact nemijlocit dintre elev și opera artistică.

Un imperativ în pregătirea elevului pentru viață rămâne a fi **dezvoltarea valorică a personalității acestuia prin mijloacele artelor**. Activitatea artistică a omului, precum și produsul acestei activități – creația artistică, devin cauze determinante în educație. Educația artistică în raport cu educația estetică exprimă mai exact și mai precis valorile pentru care trebuie pregătit elevul [8].

Prin cunoașterea a tot ce poate da o artă, prin cercetarea motivelor creației artistice, poate fi dedusă valoarea artei și a educației artistice. Prin procesul de creație artistică omul își exprimă vibrațiile sufletului. Prin creația operei de artă omul evadează din eul său spre a trăi și pentru alții. În acest sens, prin intermediul artei se stabilesc relațiile dintre oameni, arta devine o treaptă a culturii, prin artă începe înălțarea spre umanitate a omului. Nu numai producerea operelor de artă, ci și pătrunderea operelor de artă în existență devine năzuință a omului. Actul artistic nu poate lipsi în procesul de educație a elevilor. Manifestările artistice satisfac anumite cerințe sufletești ale omului, pe care nu le poate împlini știința, morala, religia [1, p. 239].

Potrivit sociologului Pitirim Sorokin, încă la debutul secolului trecut, se identifică **trei sisteme fundamentale de valori**, care se află la baza tuturor manifestărilor unei culturi: senzorial, ideatic și idealist [3, p. 16]: sistemul de valori senzoriale consideră că materia este realitatea finală; sfera spirituală, care se poate cunoaște prin experiență interioară. Astfel, sistemul de valori idealist, ca unitate atotcuprinzătoare dintre culturile senzorială și ideatică poate genera echilibru, integrare și împlinire estetică în artă, știință și tehnologie din timpurile noastre. Prin urmare, valorile educației artistice trebuie să fie percepute ca elemente a sistemului de valori care motivează activitățile omului și toate schimbările din învățământ rezultă din dezvoltarea contradicțiilor sale interne. Este știut faptul, că reducerea decalajului dintre educație și dezvoltarea societății marchează acțiunea de modernizare a învățământului, incluzând atât sistemul de învățământ, precum și procesul de învățământ.

Fritjof Capra [3, p.16-18] vorbește despre procesul de **fluctuație a sistemelor de valori**, care impune o pregătire pentru marea tranziție în care urmează să intrăm, printr-o profundă reexaminare a principalelor premise și valori ale culturii noastre, o respingere a acelor modele conceptuale care supraviețuiesc utilității lor și o nouă recunoaștere a unor valori eliminate în perioadele anterioare ale istoriei culturale.

Bazându-se pe ideile lui Arnold Toynbee, cu privire la ascensiunea și declinul civilizațiilor; pe noțiunea străveche de „ritm universal fundamental" care duce la modele culturale fluctuante; pe analiza lui Pitirim Sorokin asupra fluctuației sistemelor de valori și idealul de tranziții culturale armonioase, descrise în cartea gândirii chineze *I Ching,* Fritjof Capra propune **modelul dinamicii culturale.** F. Capra menționează, că la rădăcina crizei noastre curente se află „dezechilibrul cultural" în gândurile și sentimentele noastre, valorile și atitudinile noastre, structurile noastre sociale și politice [Idem, p.26].

Conceptul modern de educaţie tratează valoarea ca pe un lucru indispensabil celui educat, el însuşi contribuind efectiv la apariţia valorii [11, p.12]. Conţinuturile educaţiei reprezintă mai degrabă o provocare pentru apariţia valorii decât valoarea însăşi, aceasta producându-se prin activitatea celui educat. Universalitatea educaţiei artistice se datorează caracterului universal al valorilor antrenate, deoarece tot ce are atribuţie la om, se produce în sfera valorilor. Aducem câteva argumente pentru valorile educației artistice ca factor al schimbării în educație:

- Disciplinele educaţiei artistice structurează valorile educaţiei în conformitate cu principiile activităţii artistic-estetice a elevilor (principiul legăturii artei cu viața, principiul percepţiei propriu-zise, principiul interpretării artististice, principiul creaţiei artistice etc.).
- Domeniului educației artistice acordă prioritate formării de atitudini, deoarece atitudinile reprezintă valorile fundamentale ale personalităţii, esenţa fiinţei umane. Prin atitudini omul se raportează la universul exterior (lumea din afara sa) şi la propria lume interioară (universul intim).
- Valorile educației angajează toate tipurile de valori, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de teleologia, conținuturile, metodologia și epistemologia educației.

Structurarea valorilor în cadrul disciplinelor artistic-estetice este exprimată de formula: Valori fundamentale ale humanitas-ului (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea), Valori specifice creaţiei artistice (estetice, morale, religioase, teoretice) şi Valori contextuale (valorile imanente şi valorile in actu) ale operelor de literatură şi artă [Idem, p. 15].

Arta ca un produs al activității umane, nu poate fi trecută cu vederea în educația elevilor. Școala, în toate influențele educației și învățământului nu poate forma personalitatea elevului fără domeniile de educație artistică (literară, muzicală, coregrafică, plastică etc.). Elevul ca consumator și creator se îndreaptă spre realitatea exterioară sau preponderent spre cea interioară pentru a se exprima și a comunica pe cale artistică propria înțelegere, simțire, viziune. Parcurgerea acestei experiențe artistice contribuie esențial la formarea personalității fiecărui copil. Valoarea creațiilor artistice poate fi potențiată doar în crearea condițiilor de realizare a unui contact nemijlocit dintre elev și opera artistică.

Valorile educației artistice pot fi clasificate din mai multe puncte de vedere:

- **din perspectiva componentelor sistemului de învăţământ**: *teleologică* (idealul, scopul, obiectivele, standardele şi finalităţile educaţiei), *conţinutală* (materii de studiu şi formare, instrumentarul de studiu şi formare), *tehnologică* (activităţi şi oportunităţi de învățare, procedee, mijloace, metode, tehnici, forme de predare-învățare-evaluare), *epistemologică* (concepte, teorii, principii, idei, precepte, legi, legităţi, norme);
- **în funcţie de natura obiectului de cunoaştere:** activităţile de percepţie propriu-zisă, interpretare, creaţie, reflecție/ gândire;
- **din perspectiva tehnologiilor didactice**: totalitatea instrumentelor de predare – învățare - formare – evaluare (modele, metode, tehnici, procedee, forme etc.).

În concluzie, ca valori-instrumente ale educaţiei, tehnologiile declanşează şi produc actul educaţional generator de valori ale persoanei celui educat. Activităţile de predare-învăţare-formare-evaluare nu numai că produc valori ale persoanei, ci constituie ele însele valori ale educaţiei. Actialmente, contează nu numai ce învățăm, dar şi cum învățăm, care laturi ale personalității elevului sunt implicate în procesul de edificare a culturii generale?

Pornind de la profilul absolventului, proiectat în *Cadrul de referință* a curriculumului național pe niveluri şi cicluri şcolare [2, p. 33], identificăm o listă de atribute generice pentru pregătirea viitorilor cetăţeni: (a) *persoane cu încredere în sine şi în propriile forţe*, îşi cunosc bine potenţialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie şi integritate morală; (b) *deschişi şi doritori să înveţe pe parcursul întregii vieţi*, progresând treptat şi ajungând la rezultate conform capacităţilor personale, pentru a fi capabili să facă faţă cu succes provocărilor unei societăţi şi unei economii ale cunoaşterii şi unui mediu în schimbare perpetuă; (c) *activi, proactivi şi productivi, creativi şi inovatori*, capabili să-şi asume riscuri rezonabile, să comunice eficient şi să lucreze eficient în echipe pentru binele comun; (d) *angajaţi civic şi responsabili, asumându-şi conştient valorile general umane* importante pentru o societate democratică, îşi cunosc, apreciază şi promovează identitatea culturală, sunt cetăţeni activi, conştienţi şi angajaţi, care contribuie, în mod eficient, la dezvoltarea şi prosperarea societăţii.

Arta educării prin arte și predării educației muzicale este clădită pe cunoașterea legităților muzicii, dar și pe cunoașterea ființei umane și se extinde asupra tuturor sferelor: receptivității emoțional-artistice la mesajul sonor-artistic - *sfera emoțională*; deprinderilor de a audia lucrări muzicale (activitate similară cu citirea operelor literare) - *sfera comportamentală*; capacităților de a observa (percepe) și analiza anumite elemente de limbaj muzical - *sfera senzitivă*; deprinderii de a gândi și crea imaginea muzicală - *sfera cognitivă*; familiarizarea și identificarea cu repertoriului muzical (vocal, instrumental) - *sfera valorică*. Educația prin arte se extinde asupra omului întreg. „Omul întreg este trup, suflet și spirit. Noi trebuie să știm să făptuim cu spiritul, dacă vrem să educăm, dacă vrem să predăm” [13, p.21].

Aristotel menționa, că nu trupul conține suflet, ci invers, sufletul este cel care conține trupul. Prin urmare, „nu poate exista filosofie dacă nu există spiritualitate; nu există cultură fără spiritualitate" [Apud: 14, p. 50]. În copilărie, după Rudolf Steiner, spiritul este mai aproape de trupul uman decât la adult și desfășoară o activitate de modelare plastică a naturii fizice. În acest sens, pedagogii sunt chemați să colaboreze cu forțele spirituale, cu spiritul inconștient, cu „ordinea divină" a operelor de artă. Cum putem educa prin artă personalitatea copilului fără a înțelege cu adevărat urzeala interioară a vieții? Avem nevoie de o bază spirituală în educație, care nu se limitează la o concepție despre lume, ci oferă contexte pentru o anumită viață interioară, modelată prin valorile operelor de artă. Artele sunt, în acest sens, cele mai indicate mijloace ale educației. Prin arte poate fi trezit spiritul din om.

2. Argumente pentru valorificarea inteligenței spirituale în educația prin arte

Diferențele inteligenței umane tot mai mult dovedesc faptul, că aceasta nu poate fi cercetată din perspectiva unei științe. Există calități ale inteligenței pe care le apreciem, dar nu le putem măsura cu precizie. Știința actuală nu este echipată pentru studiul lucrurilor imposibil de măsurat în mod obiectiv. Un val de cercetări științifice tot mai mult ne arată că există nu doar IQ și EQ, dar și un treilea Q. Tabloul inteligenței umane poate fi completat prin SQ – inteligența noastră spirituală, „care ne ajută să abordăm și să rezolvăm problemele legate de semnificații și valori, acea inteligență care ne permite să ne plasăm acțiunile și viețile într-un context mai larg, mai bogat, dătător de sensuri, acea inteligență care ne permite să evaluăm de ce o cale de urmat în viață este mai semnificativă decât o alta" [15, p. 16]. Prin urmare, funcționarea efectivă a IQ și EQ are nevoie de fundamentul necesar al SQ – „instanța superioară a inteligenței" noastre.

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

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

Spiritualitatea este ceea ce caracterizează o colectivitate umană din punctul de vedere al vieții sale spirituale, al specificului culturii sale. Ființele umane sunt prin excelență creaturi spirituale deoarece au necesitatea de a pune întrebări, găsi semnificații și atribui valoare actelor și experiențelor trăite/realizate. Așa cum afirmă Francesc Torralba, „în cazurile de anemie spirituală ca acela în care ne aflăm, dezvoltarea unei asemenea forme de inteligență deschide noi orizonturi în multe sensuri" [15, p.16]. O persoană este sensibilă din punct de vedere spiritual când cunoaște realitatea în profunzime, descoperindu-i elementele/ proprietățile și nu se mulțumește cu o cunoaștere superficială. Potrivit lui Francesc Torralba, viața spirituală înseamnă

profunzime, mișcare spre necunoscut, interes pentru ceea ce este ascuns, pentru ceea ce este invizibil ochilor [idem, p. 44].

La începutul sec. XXI au apărut primele dezbateri pentru identificarea unei forme de inteligență care ar lărgi harta inteligențelor lui Howard Gardner. **Inteligența *spirituală*** - SQ, numită *existențială* sau *transcendentă* este studiată din mai multe perspective: psihologie, filosofie, neurologie, pedagogie. Hovard Gardner a definit inteligența spirituală drept „capacitatea de a situa pe sine în raport cu cosmosul, precum și capacitatea de a se situa pe sine în raport cu trăsăturile existențiale ale condiției umane, ca de exemplu semnificația vieții, semnificația morții și scopul final al lumii fizice și psihologice în experiențe profunde precum dragosta pentru o altă persoană sau adâncirea într-o operă de artă" [Apud: 16, p. 39].

Gardner observă **trei sensuri distincte ale inteligenței spirituale**: (1) spiritualitate ca relație cu problemele existențiale; (2) spiritualitate ca manifestare a unui mod de a fi; (3) spiritualitate ca efect produs asupra altora. Potrivit lui Gardner, psihologia nu dictează educația în mod direct, ea ajută la înțelegerea condițiilor în care are loc educația [6, p. 173].

SQ, după cum atenționează Danah Zohar și Ian Marchal, diferă de IQ și EQ prin puterea sa transformativă. Acționând asupra limitelor situației, SQ permite orientarea ei într-un mod anumit. În rezultat, inteligența spirituală operează din centrul creierului (al funcțiilor cerebrale integratoare) și reunește toate tipurile de inteligență pe care le avem, transformîndu-ne în ființe deplin intelectuale, emoționale și spirituale. Fiind o resursă pentru inteligența emoțională și cea rațională, SQ le integrează și le transformă. „Inteligența spirituală se bazează pe cel de-al treilea sistem neural: oscilațiile neuronale sincronice, care unifică informația din tot creierul și ne oferă un proces terțiar viabil" [idem, p. 19]. Prin urmare, „acest proces unifică, integrează și are puterea de a transforma materialul rezultat din celelalte două procese; facilitează dialogul dintre rațiune și emoție, dintre minte și trup; oferă o bază pentru creștere și dezvoltare; îi conferă sinelui un centru activ, unificator, dătător de sens" [ibidem]. Studiul de specialitate în câmpul psihologiei realizat de către Zohar și Marshall, aduce în prim plan faptul că inteligența spirituală este inteligența sufletului. Aflată în partea profundă a sinelui, cu ajutorul căreia nu doar recunoaștem valorile existente, ci și descoperim altele noi. Inteligența spirituală nu este legată în exclusivitate de sentimentul religios.

Robert Emmons definește inteligența spirituală drept capacitate care include transcendența omului, semnificația lucrurilor sfinte și comportamentele pline de virtuți. Emmons relaționează în mod direct SQ cu experiența religioasă și etică, atribuind inteligenței spirituale mai multe roluri importante în viața umană: ușurează viața de toate zilele și ajută la rezolvarea problemelor zilnice și obținerea țelurilor noastre;dă puterea de a transcede lumea fizică și cotidiană și de a avea o percepție mai elevată despre noi înșine și lume înconjurătoare; oferă capacitatea de a intra

în stări de conștiință iluminate, de a da activității și întîmplărilor un sens sfînt; ne oferă capacitatea de a folosi resurse spirituale care să ne perită rezolvarea problemelor vieții și capacitatea de a ne comporta într-un mod virtuos și de a ne asuma responsabilitățile vieții. [5, p. 27-34].

Într-un studiu realizat recent de către Maryam Safara, Bhatia M.S. (2013), în definirea conceptului de inteligență spirituală se face referință la următoarele supoziții: 1. Inteligența spirituală se bazează pe conceptul de spiritualitate, dar este ceva distinct de religie; 2. Inteligența spirituală poate fi asociată cu sănătatea psihologică; 3. Inteligența spirituală se referă la viața interioară a ființei umane și relația cu lumea; 4. Inteligență spirituală implică o capacitate de înțelegere profundă a întrebării existențiale și de introspecție în mai multe nivele de constiință; 5. Inteligență spirituală implică gradul de conștientizare a spiritului ca motiv de a fi sau ca forță de viață creatoare în evoluție [12, p. 412-423].

Din cele spuse până aici, rezultă că inteligența spirituală este mai mult decât o capacitate cognitiva de a înțelege spiritul în orice domeniu, incluziv prin/ în arte. O astfel de capacitate nu poate fi redusă la procese fiziologice distincte, deși anumite practici și abilități spirituale se pot manifesta anume fiziologic. Inteligență spirituală reprezintă **capacitatea de percepție integratoare**, care vede întregul dincolo de părțile sale. Propunem în figura de mai jos, mai multe niveluri de integrare a activităților muzical-artistice în cadrul procesului educațional.

Inteligență spirituală este mai mult decât o capacitate mentală individuală și merge convențional dincolo de cercetările psihologice. Pe lângă conștiința de sine, aceasta implică un anumit grad de conștientizare. Tot mai des, acest concept devine o resursă de pentru cercetări în filosofie și pedagogie. Așa cum menționează Maryam Safara, „inteligență spirituală reprezintă unitatea noastră de sens și legătură cu infinitul, ne ajută să ne discernem adevărate principii care fac parte din conștiința noastră și poartă semnificația unei busole în viața omului.” [12, p. 412-413].

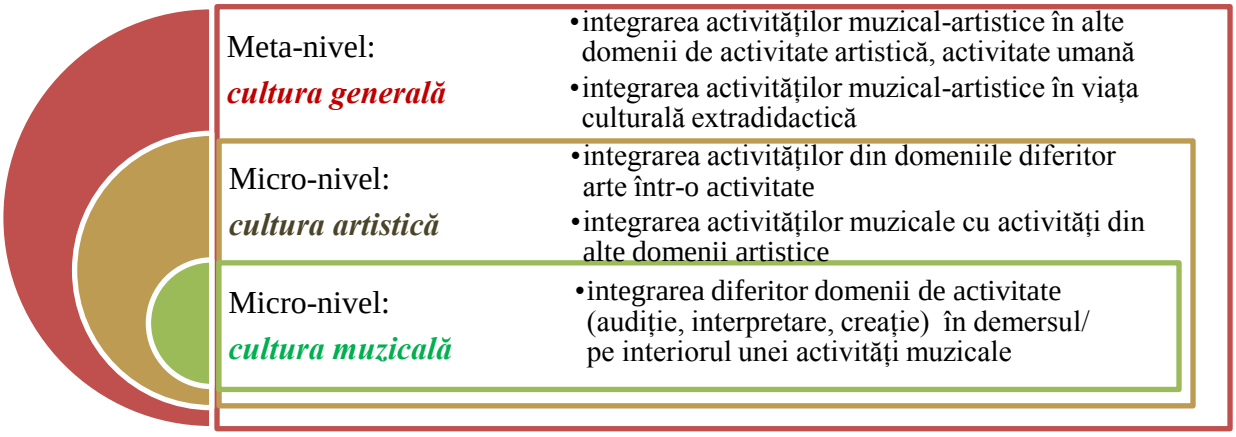


Figura 1. Niveluri de integrare a activităților muzicale.

Dimensiunea spirituală nu poate fi omisă în procesul educativ. Dacă nu vom educa inteligența spirituală, noile generații vor rămâne în capcana lumii materiale. Ca și orice altă capacitate, educarea inteligenței spirituale necesită efort și perseverență. Pentru fiecare lege în fizică există o lege paralelă în minte și în spirit. Dacă îi vom învăța pe copii să lucreze atât cu legile fizice, cât și cu cele spirituale, asta le va aduce darul armoniei, încrederii, bucuriei, ceea ce le va folosi pentru viață. Acești copii vor ajunge să se vadă pe sine ca pe cauze și lumea ca pe efectul lor. [7, p. 11].

Interpretul/receptorul are nevoie de abilități în primul rând de ordin spiritual, pentru a face artă și arta este produsul exclusiv al omului. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi actul artistic nu poate fi separat de spirit și este în esență un proces spiritual. Este relevant în acest sens punctul de vedere al profesorului universitar Constantin Cucoș: „Orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întîlniri spirituale dintre persoane și presupune o dinamică, o succesiune de căutări și de găsiri a două ființe care au un surplus sau o cerință, au ceva de dat sau de primit” [4, p.15].

Prin asemănare, în actul artistic se realizează o „întâlnire spirituală” - dintre receptor și opera de artă, care evoluează dinamic, în funcție de valorile spirituale ale operei și receptorului. Impactul educativ al actului artistic poate fi sesizat în viziunea, sensibilitatea, gândirea, comportamentul receptorului. Valoarea spirituală a operei de artă este dată de creatorul ei. Aceasta înseamnă că personalitatea receptorului se cultivă, indirect, prin valorile secolul în care a fost creată opera, principiile estetice proprii stilului/genului artistic, conținutul ideatic al operei de artă, cantitatea operelor de artă receptate etc. În concluzie, a educa prin arte presupune valorificarea inteligenței spirituale, ceea ce înseamnă a miza pe valori, inclusiv pe valorile artelor. Dacă revenim la ideea, că din lista celor 9 inteligențe tocmai 3 relaționează cu arta, iar portivit altei supoziții, inteligența spirituală realizează aliajul dintre inteligența intelectuală și cea emoțională, atunci din toate materiile educației - artele oferă cea mai sensibilă cale de formare a experiențelor spirituale ale copiilor. În rezultat, respiritualizarea educației prin arte devine condiție de acumulare a experienței artistice, a vieții spirituale prin arte.

3. Respiritualirea educației prin arte.

În societatea actuală plină de dezechilibru și contradicții, „respiritualiarea” educației în general și a educației prin arte în particular, rămâne o soluție de fond pentru consolidarea procesului de formare/ dezvoltare a unei personalități integre, așa cum este punctat profilul absolventului în raport cu idealul educațional - „cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate” [2, p. 33].

Valorificarea inteligenței spirituale în educația prin arte poate modela lumea interioară a personalității și construi punți de legătură dintre lumea interioară și cea exterioară. Rezultatul educației nu este doar dobândirea de cunoștințe, ci mai cu seamă formarea/dezvoltarea atitudinilor fundamentale ale omului, care pot servi cu adevărat un reper în viață. Tradițiile spirituale sunt necesare pentru organizarea vieții. Artele trebuie să devină un element al vieții fiecărui copil. În rezultatul acumulării experienței muzical-artistice, cultura muzicală a elevului va defini și exprima firea lui spirituală.

Ce presupune acțiunea de „respiritualizare" a educației prin arte? „Respiritualizarea" presupune schimbarea pe care o provocăm, când în procesul educației, prin arte se promovează sistemul de valori necesar pentru cunoașterea de sine și a lumii:

- vizează revenirea la condiția umană prin armonizarea sistemului de valori sociale, morale și spirituale;
- construiește drumul unei experiențe spirituale, din care învățăm, cunoaștem și ne apropiem de înțelegerea cauzalității sensurilor profunde ale vieții;
- provoacă un dialog interior, conversație interioară - dialog dintre minte, corp, suflet, deoarece valorile noastre personale pun amprenta pe conștientizarea faptelor noastre, definesc personalitatea noastră;
- impune revenirea la esența lucrurilor, la identificarea și prețuirea ideilor esențiale pentru viața noastră, atribuind semnificație și rost.

În lista soluțiilor procesului de respiritualizare a educației prin arte se înscriu (a) construirea cunoașterii în raport cu scara propriilor valori, în raport cu valorile naționale/ universale; (b) apelul la sensibilitatea, imaginația, gândirea elevului în actul artistic, pentru fortificarea stării de conștientizare a sensurilor căutate în opera de artă; (c) stabilirea legăturii dintre cunoștințe și viață, experiențele artistice și lume.

În ultimii ani se manifestă un interes sporit pentru inovație și reînnoire. Apariția unor pedagogii emergente se datorează mai multor factor, printre care: lipsa interesului și motivației pentru învățare, performanță scăzută în utilizarea tehnologiilor în educație; lipsa de pregătire și abordare a tehnologiilor informaționale de către profesori; dezechilibrul dintre diferite doemnii de cunoaștere în formarea culturii generale a elevilor etc.

O **pedagogie emergentă** intenționează să atingă la maximum potențialul calității educabilului într-o nouă cultură a învățării și educației. Termenul de „emergență" iese dintr-un mediu după ce l-a traversat; este o teorie idealistă și metafizică cu privire la procesul dezvoltării, potrivit căreia apariția noilor calități este absolut spontană și imprevizibilă. În lista pedagogiilor emergente se înscriu pedagogiile de alternativă, care într-o măsură mai mare decât pedagogia

tradițională promovează următoarele abordări: integrală, holistică, sistemică și constructivistă. În rezultatul acestor aserțiuni, aducem următoarele concluzii imperative:

- cooperarea dintre diferite discipline, respectând legitățile fiecăreia.
- implicarea unui anumit grad de integrare (legătură) dintre diferite domenii de cunoastere.
- utilizarea unui limbaj comun dintre diferite discipline.
- solicitarea învățării integrate, când se pune accent nu pe conținutul învățării, ci pe anumite competențe.
- transferul metodelor de prdare/învățare dintr-o disciplină într-alta.
- debordarea limitelor unei discipline.
- atingerea finalităților inter- și transdisciplinare în cadrul educației prn arte.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESCU G.C. Din problemele pedagogiei moderne. - Cartea Românească, București, 1924.
2. Cadrul de referinţă al curriculumului naţional / aut.: Vladimir Guţu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.] ; coord.: Lilia Pogolşa, Valentin Crudu ; experţi intern.: Ciprian Fartuşnic, Daniel Petru Funeriu ; Min. Educaţiei, Culturii şi Cercet. al Rep. Moldova. – Chişinău : Lyceum, 2017.
3. CAPRA F. Momentul adevărului: știință, societate și noua cultură. Trad.: Niculiță Damaschin. - Editura Tehnică, București, 2004.
4. CUCOȘ C., Educația: iubire, edificare, desăvîrșire. Iași: Polirom, 2008.
5. EMMONS, R. A. Is spirituality an intelligence? The International Journal for the Psychology of Religion. Vol. 10, 2000. p. 27-33
6. GARDNER H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. – New York: Basic Books, 2011.
7. JENKINS P.J. Educarea spirituală a copiilor. – București: Livingstone, 2014.
8. MORARI M. Educaţie muzicală: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învăţământul primar/gimnazial. - Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău, 2011.
9. MORARI, M. Pentru o inteligență spirituală în educația artistică. În: Educația din perspectiva valorilor. Tom VII: Summa Theologiae. Editori: Octavian Moșin, Ioan Scheau, Dorin Opriș. – București: Editura EIKON, 2015. p. 58-65
10. MORARI, Marina. *Transformări în raportul artă – învățare școlară*. In: Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. Materialele Conferinței științifice internaționale, consacrată celor 75 de ani de la fondarea universității bălțene, din 09 octombrie 2020 / comitetul științific: Natalia Gașițoi (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți: US „Alecu Russo" din Bălți, Vol. 1, 2020. pp. 92-96
11. PÂSLARU Vl. Valorile educației, p.12 disponibil: www.proeducation.md
12. SAFARA M., Bhatia M.S., Spiritual Intelligence. In: Delhi Psychiatry Journal, Vol. 16 No. 2, October, 2013. - Department of Psychology, Alzahra University, Iran. 2013.
13. STEINER R. Valori sufletești și spiituale în arta educației. Trad. D. Săljanu. Ed.a II-a. - București: Univers Enciclopedic Gold, 2016.
14. TORRALBA F. Inteligența spirituală. – București: Curtea Veche, 2010.
15. ZOHAR D., MARSHALL I. Inteligența spirituală. – București: Vellant, 2009.

SECȚIUNEA I: EDUCAȚIE

REZULTATELE ELEVILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CADRUL EVALUĂRII INTERNAȚIONALE PISA 2018

RESULTS OF STUDENTS FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE INTERNATIONAL PISA 2018 EVALUATION

Viorica CRIŞCIUC,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *Literacy and student achievement at the age of 15, as well as analysis of resources invested in education from the perspective of training quality. During 2009-2020, several guidelines and reforms were implemented in the Republic of Moldova regarding the doctrine and essence of the education system. Examining the historical course (2000), the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) regularly organizes international evaluations within the program for the evaluation of students.*

Keywords: *international assessments, literacy level, students' skills.*

Programul PISA a extins viziunea asupra procesului de evaluare din sistemul de învățământ, a îmbogățit experiența cadrelor didactice și a elevilor în acest domeniu. Programul PISA nu doar atestă o îmbunătățire a rezultatelor învățării din ultimii ani, dar are și contribuția sa în această îmbunătățire. Rezultatele în creștere ale elevilor din Republica Moldova de la PISA 2009+, PISA 2015 la PISA 2018 confirmă acest fapt. *Dar nu și din perspectiva țărilor OECD (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development)…* Conform Raportului PISA 2018 43% dintre elevii din RM au niveluri scăzute de lectură, matematică și știință comparativ cu media OCDE de 23%.

Faptul că Republica Moldova are deja experiența în trei evaluări PISA (*Programme for International Student Assessment)* (2009+, 2015, 2018) permite realizarea unor studii analitice și comparative a rezultatelor elevilor, determinarea indicatorilor interni și externi, care au favorizat creșterea sau descreșterea rezultatelor elevilor în raport cu caracteristicile școlii, (școală mare, școală mică); localitatea în care se află; respectiv, rezultatele diferite pe genuri (băieți, fete); corelarea legăturii între satisfacția cu privire la viață; atitudinile elevilor și realizările educaționale în Republica Moldova. Elevii din Republica Moldova și-au îmbunătățit scorul în domeniul citire/lectură în fiecare ciclu PISA din anul 2009-2018 cu 36 de puncte. Republica Moldova, împreună cu Albania, Portugalia, Qatar, Columbia, Macao (China) și Peru, au înregistrat îmbunătățiri ale scorurilor în toate cele trei domenii între anii 2015 și 2018.

Programul PISA este important prin faptul ca creează, de asemenea, necesitatea, dar și oportunitatea, unor abordări noi în problema analizei și implementării documentelor de politici educaționale și nu doar în domeniile de evaluare PISA. Rezultatele evaluărilor din cadrul

Programului PISA au un caracter deschis și oferă posibilitatea unor studii complexe în domeniul elaborării politicilor educaționale, atât la nivel național, cât și internațional.

Cu cât scorul obținut de elevii testați este mai mare, cu atât se consideră că nivelul de alfabetizare este mai ridicat, iar sistemul de învățământ respectiv este eficient din acest punct de vedere. După cum se specifică în documentele OECD referitoare la PISA, în domeniul citirii/lecturii, testele nu urmăresc să stabilească fluența lecturii sau corectitudinea pronunțării, ci felul în care elevii sunt capabili să înțeleagă și să reflecteze asupra semnificației unor texte uzuale, folosindu-se de cunoștințele pe care le au. Integrarea eficientă a unei persoane în societatea de astăzi și capacitatea sa de a învăța pe tot parcursul vieții depind de nivelul de alfabetizare al acesteia, adică de felul în care înțelege și prelucrează corect informațiile recepționate din diferite surse de informare [2, p.121].

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și, respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național realizat în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general,* suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a favorizat un sistem educațional modern cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție.

Examinând parcursul istoric (2000), Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) organizează periodic evaluări internaționale în cadrul programului pentru evaluarea elevilor. Eșantioane de elevi cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani, care au absolvit un anumit ciclu școlar, din diferite țări ale lumii, participă la această testare, ce-și propune să stabilească, pe o scară de evaluare cotată cu 1000 de puncte, nivelul de alfabetizare (eng. Literacy: „abilitatea de a citi și de a scrie; competențe sau cunoștințe într-un anumit domeniu“) în trei arii fundamentale: citire/lectură; matematică; științe (în acest compartiment sunt incluse disciplinele fizica, chimia, biologia și geografia).

Analizând datele PISA 2018, constatăm că în cazul testelor PISA, relevantă este evoluția sau involuția scorului obținut la diversele sesiuni de evaluare. Dacă se înregistrează o creștere a scorului obținut la fiecare dintre domeniile testate în parte, atunci se consideră că sistemul de învățământ vizat face progrese. Dacă scorul este în regres, atunci, evident, sistemul de învățământ în cauză este în declin și trebuie căutate soluții de ameliorare. Un accent major al

În această ordine de idei, la nivel global, un învățământ de calitate înseamnă o investiție continuă în sistemul educațional ca resursă de bază a dezvoltării pe termen lung. Calitatea resurselor umane (actanților educației) este în cea mai mare parte asigurată de sistemul

educațional. Lipsa unei abordări sistemice a schimbărilor în educație este identificată în *Strategia Națională de dezvoltare „Moldova 2030*" [5, p.68] ca fiind factor cauzal în garantarea educației de calitate pentru toate treptele de școlarizare.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat periodic de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc. Totodată, în sistemul de învățământ se produc schimbări continue la nivelul politicilor educaționale, în concordanță cu sistemul politic al RM: descentralizarea unor funcții manageriale, finanțarea sistemului per elev, reconfigurarea rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor manageriale și didactice etc.

Dezvoltarea durabilă și creșterea economică se bazează pe un capital uman adecvat, care este asigurat prin educație. Deși în perioada de tranziție, investițiile publice relativ mari în educație (în mediu, mai mult de 7% din Produsul Intern Brut (PIB), ceea ce este mai mult decât nivelul Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OCED), a asigurat rate înalte de înmatriculare la diverse nivele de educație, Moldova încă se confruntă cu provocări semnificative, deoarece nu toți elevii sunt înmatriculați în învățământul obligatoriu, în special cei din păturile vulnerabile. Circa 8% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un punctaj mediu ce corespunde celor 25% de top din performanțele pe țară.

În Republica Moldova, Obiectivul 4 ODD (Educație de calitate) prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii. Țintele obiectivului au scopul să majoreze accesul la educație pentru toți, inclusiv grupurile vulnerabile, așa ca persoanele cu dezabilități, precum și să ofere o *educație de calitate la fiecare nivel: de la dezvoltarea timpurie a copilului până la învățământul superior*. Una din provocări, care la fel urmează a fi abordată, este asigurarea instituțiilor de învățământ cu medii sigure, non-violente, incluzive și efective de învățământ pentru elevi, copii cu dezabilități și fără discriminare pe bază de gen. [1, p.108]

Evaluarea, fiind o componentă fundamentală a procesului educativ continuă să fie obiectul unei preocupări aferente multor cadre didactice, care vizează nu numai activitate evaluativă propriu-zisă, ci şi alte componente ale practicii pedagogice cu care se află în strânsă legătură. Studiile întreprinse evidențiază necesitatea adecvării acțiunilor de evaluare la schimbările de accent survenite în ultimele decenii în domeniul învățământului în Republica Moldova, care au impus reconceptualizarea şi regândirea strategiilor evaluative și a tratării conceptului *evaluare.* În contextul Metodologiei de evaluare criteriile prin descriptori, s-au

reliefat trăsăturile noii paradigme: accentul evaluării cade pe evaluarea formativă care evaluează elevii în acțiune, în cadrul procesului de învățare; este contextualizată, bazată pe legătura dintre experiențele concrete de viață şi ceea ce se învață; angajează elevii în situații reale de viață; măsoară performanța actuală, oferă date calitative; este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării [6, p.73].

Prin acestea, relatate anterior, se va realiza scopul politicilor educaționale în Republica Moldova: sporirea accesului la un învățământ general de calitate prin fundamentarea politicilor educaționale pe dovezi, orientarea acestora spre extinderea echității, a accesului şi a incluziunii, și a îmbunătățirii rezultatelor învățării prin identificarea a noi oportunități de modernizare a învățământului general.

În concluzie, patru observații majore pot fi deduse, analizând și comparând punctajele medii înregistrate de Republica Moldova cu cele ale țărilor de referință, media UE și media OECD.

• În cele trei domenii punctajele medii ale Republicii Moldova sunt mai mici decât media OECD.

• Comparând performanțele Republicii Moldova cu cele ale țărilor de referință, observăm că scorul mediu al Republicii Moldova la citire/lectură și științe nu diferă din punct de vedere statistic de scorul mediu al României și Bulgariei, iar la matematică nu se atestă diferențe de ordin statistic între scorul Republicii Moldova și cel al României și al Kazahstanului.

• Rezultatele la citire/lectură și științe arată că scorurile medii în țările OECD sunt mai mari comparativ cu scorurile în toate țările participante în cadrul evaluării.

• Cea mai mică diferență în scorurile medii între țările OECD și Republica Moldova se atestă la științe (61 de puncte), iar cea mai mare – la matematică (68 de puncte).

Datele PISA din Republica Moldova și rezultatele oferă o bogată resursă pentru a sprijini mai profund analiza sistemului de educație, atuurile sistemului și punctele slabe. OECD și partenerul său, OSF, este gata să sprijine eforturi suplimentare în Republica Moldova pentru a analiza datele, a interpreta rezultatele și să lucreze prin strategii politice de asigurare a unei evaluări calitative și durabile, bazate pe dovezi și rezultate concrete.

Tabelul 1. Rezultatele elevilor la testarea PISA 2009+, 2015, 2018 în comparație cu țările OECD la citire/lectură

Rezultate elevi	Punctaj RM	Punctaj țările OECD	Diferența
PISA 2009+	388	493	105
PISA 2015	416	493	77
PISA 2018	424	487	63

În general, Republica Moldova a înregistrat progrese în realizarea obiectivului ca toți elevii să atingă nivelul minim de competență la citire/lectură. Rezultatele PISA 2018 arată că Republica Moldova este una dintre cele 4 țări care au reușit să descrească, cu peste 10%, numărul elevilor ce nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură. Cu toate acestea, 43% de elevi din Republica Moldova nu ating nivelul minim de competență la domeniile citire/lectură și la științe, iar 50% de elevi – la matematică. În medie, în rândul țărilor OECD, aproximativ 23% de elevi nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură, științe sau matematică.

BIBLIOGRAFIE

1. OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris.
2. OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
3. OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, Paris.
4. SCHLEICHER, A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. WADI D. HADDAD. Education policy-planning process: an applied framework. Paris 1995. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
5. UNESCO Handbook on Education. Policy Analysis and Programming. UNESCO 2013. 3. Education Policy Outlook 2015. MAKING REFORMS HAPPEN.
6. GUȚU VL. *Curriculum educaţional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare.* Chişinău: CEP USM, 2014.
7. GREMALSCHI A. *Guvernanţa învăţământului general: descentralizare, participare, implicare.* Studiu de politici educaţionale, Chișinău, 2017.
8. CURRICULUM NATIONAL 2019 la Limba și literatura română
9. REZULTATELE PISA 2009: Depăşirea fondului social. Echitatea rezultatelor şi oportunităţilor de învăţare. (Vol. 2).(OECD, 2010b).

OPERA DE ARTĂ ȘI VALORILE MORALE

THE WORK OF ART AND MORAL VALUES

Marinela RUSU,
doctor, cercetător ştiinţific
Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane”, Iaşi, România

Abstract: *The work of art is the result of a complex process, through which the creator trains his entire personality, intelligence, culture and experience. At the same time, however, the work of art largely reflects the moral values of the creator or of the historical epoch in which he lives. In the present paper, we discuss the issue of moral influence, which art, through its various manifestations, can have on the individual. One of the most obvious concerns of theorists in this field is the need to solve an old dilemma: contact with works of art has the power to affect us morally - to positively shape our behavior or on the contrary, through many of its forms, art can corrupt morally? This question admits many interpretations, depending on how broad the class*

of works of art in question is specified: the question could be asked about the causal powers of art in general, of good (/bad) art, of art that presents a certain content (most often sexual or violent) or manifesting certain attitudes. Contemporary art addresses unique aspects: distortion, absurd forms and denial of meaning, all simply justified by the real diversity of our world. In recent decades we have also been confronted with the idea that any existential fact, any event in life, can become art. Even so, the conclusion of the paper presented here, leads us to the idea that art is fundamentally good and subordinated to the good, by bringing transformation, evolution and optimization of the individual, and the ways of this approach are multiple and will always be debatable.

Keywords: *artistic creation, moral values, art, artist*

1. Introducere

Periodic și cu o intensitate considerabilă, anxietățile morale au fost îndreptate nu doar asupra artelor frumoase, dar și asupra artei populare. Michael Medved (1992), într-o lucrare a sa, denunța Hollywood-ul pentru ”OK”-ul dat unei culturi a violenței și pentru indiferența față de suferință. Filmele cu gangsteri, mafioți, personaje-distrugători, luptători, de o violență inacceptabilă, au fost denunțate pentru misoginismul lor, pentru glorificarea brutalității, pentru materialismul lor afișat, iar în 1994 a devenit subiect pentru audierile din Congresul american. Aceste temeri legate de creațiile artistice, concentrate în jurul preocupărilor legate de sex și violență, sunt doar cele mai recente expresii ale anxietăților criticilor și consumatorilor de artă. Filmul, odată ce a devenit un mijloc mass-media a devenit totodată și obiect al panicii morale. De aceea, în 1934 a fost elaborat un *Cod de Producție*, cu scopul de a opri periculoasa tendință spre imoralitate a industriei filmului (apud Isiminger, 2006). Muzica rock, de asemenea, a fost denunțată adesea, chiar de la începuturi, fiind acuzată pentru tendințele sale subversive (concertele lui Elvis Presley fiind asociate cu abandonul față de o sexualitate sălbatică, necontrolată).

2. Dilema moralitate-artă. Raportul etic și estetic

Preocuparea cea mai evidentă, este legată de întrebarea: expunerea la artă sfârșește prin a ne influența moral – îmbunătățind sau corupând? Întrebarea presupune însă multe interpretări, în funcție de clasa de opere de artă în cauză: acea artă considerată bună (sau rea), arta ce are un anumit conținut (sexual sau violent) sau care manifestă anumite atitudini (M. Rusu, I. Olaru, 2015/a). Se mai pune problema și dacă valoarea etică intrinsecă a operelor de artă condiționează valoarea lor estetică. Valoarea etică a unei opere de artă constă în a fi înțeleasă în termenii a ceea ce numim valoarea etică intrinsecă (Gaut, 2007).

Dar există și o altă modalitate de a caracteriza direct experiența estetică. De exemplu, teoriile orientate spre conținut, cum e cea a lui Noël Carroll (1993), depind de enumerarea însușirilor ce constituie obiectul experienței artistice. În mod alternativ, încercări de a specifica genul experienței implicate, recurg fie la fenomenologie (implicând, în general, ideea de plăcere)

fie, la valoarea experienței (ca standard, ca valorizare în sine - viziune adoptată de Gary Iseminger, 2006). Aceste recursuri la plăcere și la valorizarea a ceva doar de dragul de a o face, sunt, de asemenea, acceptate de unii teoreticieni ai atitudinii estetice ce suscită multiple discuții pe care nu le vom deschide aici. Esteticul nu depinde direct de frumos, cât mai ales de modul cum judecăm prin propria noastră contemplare (intuiție și reflecție). Discuțiile din domeniul raportului etic și estetic sunt acum mai aprinse ca oricând. În timp ce manifestările artistice continuă să abunde în abstracții, absurdități și tot felul de ciudățenii, comentatorii de artă și filosofii se străduiesc să găsească un sens în aceste manifestări, să le acorde sau nu credit estetic, în pofida intrigării și revoltei pe care astfel de creații le stârnesc. Conceptul ***filosofic de estetică*** a fost aproape în întregime dominat de ideea de frumos, mai ales în secolul al XVIII-lea, marea epocă a esteticii – când, separat de sublim, frumosul reprezenta singura calitate estetică luată în seamă de artiști și gânditori. Cu toate acestea însă, frumosul a dispărut, încet, încet, din manifestările artistice.

Într-o interpretare psihologică, putem spune că arta contemporană a trecut la un alt nivel al reflecției, acela în care inconștientul și subconștientul sunt abordate și exteriorizate în cele mai neașteptate forme. Creatorii devin conștienți de propriile emoții și sentimente, devin liberi în expresia artistică și caută, fără limite, o exprimare inedită și nonconformistă (M. Rusu, 2015/b). Conceptul de Frumos este lăsat în urmă. Ceea ce căutăm azi în opera de artă, nu mai este, în primul rând Frumosul, ci mai ales, mesajul, ideea. ”Ce a vrut să spună autorul” devine mai important decât modul în care o face. Esența lucrurilor devine mai importantă decât aparența. Mesajul penetrează dincolo de tehnica artistică și de ”plăcutul” pe care s-ar aștepta să-l provoace. Creația contemporană are o sarcină dificilă, aceea de a redefini umanul așa cum se manifestă el azi, cu toate controversele sale existențiale, cu lupta sa continuă între supremația proprie sau respectul față de natura care îi dă viață.

3. O altă abordare a frumosului

Această schimbare a început în jurul anilor 1990, când frumosul a fost în mod provocator declarat a fi problema definitorie a epocii, de către admiratul scriitor Dave Hickey (citat de J. M. Bernstein, 1993), propunând o nouă și incitantă abordare. Dintr-o dată, a dispărut ceva foarte caracteristic prezenței frumosului, și anume, *distracția și plăcerea*. În 1913, când eseul lui Hickey a fost publicat, arta trecea printr-o perioadă de intensă politizare, al cărei punct culminant a fost Whitney Biennial, în cadrul căreia, aproape fiecare operă de artă constituia un efort strident de a schimba societatea americană. Ceea ce s-a întâmplat a fost mai puțin exercitarea frumuseții ca atare de către artiști cât mai ales, prezentarea ideii de frumusețe, printr-o serie de expoziții și conferințe, prin critici și curatori care, probabil, inspirați de Hickey, au considerat că a venit timpul să-și schimbe perspectiva asupra frumosului. Exemplul notoriu este cel al lui

Duchamp (cu opera sa intitulată Fântâna), discutat până la obsesie și care consta, în cunoscutul *urinal*, produs industrial. Criticul de artă Walter Arensberg, considera că rolul unui astfel de produs artistic este acela de a ”dezvălui” o frumusețe interioară, prin abstractizarea și metamorfozarea funcțiilor sale (apud Jagodzinski, 1997). Dar chiar dacă frumusețea ar fi existat incidental în ”Fântâna” lui Duchamp, la un moment dat, artistul însuși, face o mărturisire elocventă: intenția sa a fost tocmai, de a exemplifica cea mai radicală disociere între estetică și artă. "Un lucru pe care aș vrea foarte mult să-l clarific, este faptul că alegerea acestor obiecte *readymade* nu a fost niciodată dictată de scopul delectării estetice", a declarat el retrospectiv, în 1961 (apud A. C. Danto, 2003).

Din scrierile despre artă ale lui Hegel, două idei importante pot fi reluate (apud Graham, 2000, p. 52). Prima se referă la distincția radicală pe care a trasat-o între ***frumosul natural*** și ***cel artistic*** iar a doua, constă în explicația dată asupra motivului pentru care ***frumosul artistic este superior frumosului natural***, după cum spunea el: ”Frumosul din artă este născut din Spirit și apoi, din nou născut” (apud Graham, 2000, p. 67). Diferite probleme afectează elementele acestei considerații. Mai întâi, recursul la plăcere cade, dacă este susținut pentru a fi un element necesar al unei atitudini estetice (recompensate), pentru cineva care participă estetic la o operă de artă, judecată a fi bună, chiar dacă experiența nu poate fi descrisă ca fiind chiar o plăcere netulburată (Stănciulescu et. al., 1998). Unele opere de artă sunt tulburătoare, chinuitoare, derutante: cineva poate foarte bine să privească bănuitor un cititor care spune că s-a bucurat de denunțarea lui Tess din Tess of the d’Urbervilles sau care a experimentat o pură încântare privind gravurile lui Goya, Disasters of War sau cineva care spune că rar a trăit așa o plăcere, privind filmul The Killing Fields, despre genocidul lui Pol Pot în Cambodgia. Așadar, nu toate valorile estetice pozitive sunt, în mod necesar obiecte ce provoacă plăcerea. Astfel, Alan Goldman (1990) în teoria sa, evită formalismul și oferă ocazia abordării unei mai mari diversități de însușiri estetice. Acestea sunt proprietăți fenomenale și anumite corelații dintre ele fac ca experiența estetică să fie mult mai autentică. Însușirile fenomenale includ nu doar pe cele percepute dar și pe cele experimentate, astfel încât, să acoperim și creațiile literare și de asemenea, de a permite experiențelor precum tristețea, să fie considerate ca fenomenale.

4. Detronarea frumosului

Ceea ce rezultă din această istorie de rescriere conceptuală, nu este că arta devine indefinibilă, ci că, orice creație, pentru a fi artă, va trebui să fie destul de generală și abstractăpentru a se potrivi tuturor situațiilor imaginabile, ceea ce face să rămână foarte puțin din conceptul deja știut despre artă. Frumosul a dispărut nu doar din arta anilor ‘60 dar și din ***filosofia artei*** aparținând decadelor ce au urmat. Nu putem da o definiție a artei dacă orice poate fi o operă de artă, în timp ce, nu orice poate fi definit și acceptat drept frumos. Frumosul ar putea

fi considerat ca o disjuncție în vocabularul de apreciere și, prin urmare, inclus în conceptul principal al lui Dickie (1974). Autorul subliniază că a defini opera de artă dintr-un punct de vedere cultural, nu implică în niciun caz, că aceasta (opera) ar fi creată de către societate sau de către un subgrup al societăţii – după cum a fost criticat – şi tocmai de aceea, în anii 1971/1974, Dickie a introdus conceptul de „lume a artei", singura conjunctură în care arta poate fi apreciată corect. În ceea ce privește Frumosul însă, rareori era întâlnit în revistele dedicate artei, din anii '60, fără să fi fost apostrofat printr-o replică deconstructivistă.

Din perspectiva pluralismului post-modernist în definirea artei, în general, putem vorbi de o detronare și mai mare a frumosului. Există ideea răspândită că, într-un anume sens, frumosul trivializează suportul care îl posedă. Filosofia populară a frumosului, a rămas satisfăcută cu gândul (adesea atribuit lui David Hume), că el se află, mai ales *în ochii privitorului.* Hume, a susținut, într-adevăr, că "frumosul lucrurilor există în mintea noastră" – dar aceasta nu-l distingea, în viziunea sa, de nimic altceva, întrucât, "gusturile și culorile, și toate celelalte calități senzitive, nu aparțineau corpului ci simțurilor" (D. Hume, 1969).

5. Valorile morale în creație - Autonomie și context

Dacă un autor are un caracter bun, bazat pe valori morale acceptabile, spunem că el are un caracter frumos. Și, pentru că, incontestabil, frumosul este o valoare estetică, vom accepta că, în măsura în care autorul are un caracter moral bun, lucrarea sa capătă astfel, merite estetice; și, *mutatis mutandis* pentru un autor ghidat de valori morale discutabile (rele, din punct de vedere moral) opera sa va exprima defecte estetice, drept consecință (Gaut, 2007). Acest argument eticist însă, poate fi contestat, atât din motive ***autonomiste*** (tendința prin care arta este considerată un corpus independent de idei și creații, ce necesită anumite interpretări, tipice și neschimbătoare), cât și din punct de vedere ***contextualist*** (tendința ce accentuează ideea de schimbare a artei în formă și conținut, influențată fiind de contextul individual-social-istoric), chiar dacă acceptăm punctul de vedere al frumuseții morale. Una dintre obiecțiile autonomiste este că, deși autorul descrie în opera sa un frumos personaj, acest lucru nu este o condiție suficientă pentru ca opera să posede frumusețe (M. Kieran, 2003).

O paralelă interesantă ar fi cea cu *originalitatea.* Un formalist ar putea susține că, în timp ce originalitatea este o valoare, ea aparține artistului, nu operei: admirăm un artist dacă el a fost primul care a creat o trăsătură estetică semnificativă în lucrările sale. Acest fapt, însă, nu are legătură cu meritul estetic al operei, întrucât aceasta din urmă privește proprietățile intrinseci ale operei, nu trăsăturile sale relaționale cu alte opere. În mod similar, autonomistul poate susține că frumusețea aici, este o caracteristică a artistului, nu a operei sale. Pe de altă parte, putem argumenta că nu există o separație între artist și opera sa: creatorul devine artist, în măsura în care se manifestă prin opera sa. Deci însușirile sale sunt *ipso facto,* însușiri ale operei (M. Rusu,

2016). Mai mult, spre deosebire de cazul originalității, aceste însușiri nu sunt relaționate cu alte lucrări, ci reprezintă caracteristicile manifestate în acea lucrare; deci, oricum ar fi, nu pot fi excluse calitățile artistului ca fiind irelevante pentru operă.

Astfel, condiția de ***relevanță estetică*** ar trebui să apară și în argumentul ***frumuseții morale*** în cadrul orientării eticiste. Astfel, atunci când calitățile etice ale artistului se manifestă prin mijloacele artistice, acestea devin relevante din punct de vedere estetic. Odată ce avem un caz de relevanță estetică (calitățile artistului sunt relevante din punct de vedere estetic pentru operă), argumentul frumuseții morale arată că bunătatea morală a artistului devine și un merit estetic al operei. Argumentul pentru frumusețea morală continuă astfel, cu pasul suplimentar conform căruia, artistul trebuie să-și manifeste atitudinile morale bune/pozitive în lucrare, utilizând mijloacele de expresie artistice.

Un film, de exemplu, care redă scene de cruzime, respectă realitatea istorică în mod corect. Dar nu rezultă din aceasta că filmul este frumos, dacă prezintă o atitudine de cruzime. Ceea ce subliniază filmul este că, pot exista prezentări frumoase ale răului și nu că răul în sine poate fi frumos. Faptul că cineva poate prezenta atitudini rele într-un mod frumos nu ar trebui să surprindă: este pur și simplu, analogul acțiunilor amabile, dar îndoielnice și/sau disgrațioase. Deci, ar trebui să facem distincția între urâțenia cruzimii exprimată în acțiuni (în cazul filmării) și frumusețea altor trăsături, în special vizuale, ale acțiunii, cum ar fi intercalarea mișcării lente și normale, frumusețea unor peisaje unde acțiunea se desfășoară etc. Nimic din toate acestea nu arată că scenele sunt frumoase din cauza atitudinii malefice exprimate ci, datorită mijloacelor de expresie artistice, care completează, sublimează și metamorfozează urâtul sau cruzimea inițială (Gaut, 2007).

O obiecție ***contextualistă*** distinctă ar admite că o atitudine morală bună ce se manifestă într-o operă este frumoasă, dar afirmă că acest lucru nu susține eticismul. Căci, deși lucrarea ar câștiga etic, în virtutea atitudinii sale morale, ar putea suferi estetic, în virtutea celorlalte calități pe care le aduc atitudinile bune, din punct de vedere moral. Viața unui sfânt (impecabil moral), potrivit lui Susan Wolf (1982), nu constituie un personaj ideal și atractiv, deoarece, renunțările sale l-au făcut să-și piardă umorul, simțul ironiei și în general, ar deveni destul de plictisitor ca personaj. Vom avea deci, un roman și un scriitor neinteresant. Cu toate acestea, frumusețea morală a atitudinilor sale nu ar putea fi contestată. Deci, o morala bună poate provoca în artă, uneori, consecințe rele.

Chiar și așa, cercetătorul McGinn nota: „Adevăratul estetician trebuie să fie un moralist, întrucât îi pasă de frumusețea sufletului său” (1997, p. 45). Dacă luăm în considerare doar valorile estetice în sens îngust, ignorând valorile estetice în sens mai larg, ajungem la concluzia că *valorile estetice au o conexiune necesară cu valorile etice*.

6. Concluzii

Frumusețea morală este și ea, un anumit fel de frumusețe. Deci, chiar și esteticienii, în sensul celor care susțin că numai frumusețea și subspeciile sale sunt valori artistice, ar trebui să fie eticiști. Și, ar fi contradictoriu să afirmăm că frumusețea contează în artă, dar că moralitatea nu. Filozofii formalisti care au încercat sa excludă valorile morale din rândul celor artistice nu au reușit să vadă, că nu toată frumusețea este exterioară; există și frumusețe interioară. Pe de altă parte, creația artictică este datoare, într-un fel, să reflecte binele și răul deopotrivă, pentru a înțelege mecanismele de funcționare ale psihismului uman, de a nu repeta greșelile umane, istorice din trecut și pentru a nu perpetua răul moral.

Putem concluziona că arta, din punctul de vedere al raportului dintre etic și estetic, se află mereu în evoluție. Glisarea neîncetată între valorile morale – conduita morală - și modalitățile artistice va reprezenta mereu, o consistentă sursă de inspirație și provocare pentru orice creator.

BIBLIOGRAFIE

1. BERNSTEIN, J., M., *The fate of art, Aesthetic alienation from Kant to Derrida and Adorno.* University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 1993.
2. DANTO, A. C., *The Abuse of Beauty: Aesthetics and the Concept of Art.* Open Court. Chicago, 2003.
3. DICKIE, G., *Art and the aesthetic: An institutional analysis*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1974.
4. GAUT, B., *Art, Emotion and Ethics*, Oxford, University Press, 2007.
5. GRAHAM, G., *Philosophy of the Arts: An Introduction to Aesthetics.* 2nd Edition, Routledge, London, 2000.
6. GOLDMAN, A. H., http://philpapers.org/rec/GOLAQA - *Aesthetic qualities and aesthetic value* – accesat 18.09.2020, 1990.
7. JAGODZINSKI, J., Postmodern Dilemmas: Outrageous Essays, *in Art & Art Education.* Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ., 1997.
8. RUSU, M. & OLARU, I. *Principiile morale și expresia lor în artă - contraste și controverse*, în *Etic și estetic* (coord. M. Rusu), 2015/a. Vol I, p. 17-32.
9. RUSU, M., Binomul etic și estetic în creația artistică, în *Etic și estetic* (coord. M. Rusu), 2015/b. Vol I, p. 98-112.
10. RUSU, M., *Artistic personality in the light of socio-cultural integration*, în *Review of Artistic Education*, De Gruyter, Artes Publishing House, Iași, nr. 11-12, 2016, p. 209-220.
11. STĂNCIULESCU, T., D., BELOUS, V., Moraru, I., *Tratat de creatologie*, Ed. Performantica, Iași, 1998.
12. WOLF, S., Moral Saints, *Journal of Philosophy*, 79, 1982, pp. 419–439.

SPECIFICUL IMPLEMENTĂRII STRATEGIILOR ACTIV-PARTICIPATIVE LA LECȚIILE DE EDUCAȚIE PLASTICĂ

THE SPECIFICITY OF THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVE-PARTICIPATORY STRATEGIES IN THE PLASTIC EDUCATION LESSONS

Aliona BRIŢCHI,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The artistic-plastic activity of the students must be organized on the basis of reception activities, which would involve the examination and analysis of the surrounding world, the reproductions of fine art and the work of the students. The given activities must capitalize on active learning, based on tasks: exploration, observation, identification of the specifics, similarities and differences between the elements of plastic language, highlighting the means of expression*

Keywords: *artistic-plastic activity, fine art, active learning, plastic language.*

Formarea competenţelor la Educaţia plastică necesită acumularea anumitor cunoştinţe din partea elevilor, de aceea procesul de instruire trebuie organizat în aşa mod ca elevii să aibă oportunităţi de a crea, a evolua, a discuta şi de a căpăta experienţă artistică nu numai în clasă ci să includă participarea la tabere de creaţie, excursii la muzee, vizite la expoziţii, participarea la simpozioane artistice şi ştiinţifice etc.

Metodologia procesului de învăţământ (ansamblul metodelor şi procedeelor) trebuie să aibă un caracter dinamic, flexibil şi să ducă la creativitate didactică. Metodele au funcţii în sine, adică sunt bine individualizate, au funcţii generale sau sunt polifuncţionale.

Funcţiile cu caracter general sunt:

- *funcţia cognitivă* – organizarea şi dirijarea cunoaşterii teoriei elementelor de limbaj plastic, dar şi a tehnicilor de lucru sau a modalităţilor de organizare compoziţională;
- *funcţia motivaţională* – de trezire a interesului pentru creaţia plastică, pentru transformarea formei, pentru descoperirea armoniilor cromatice, pentru domeniul plastic în general;
- *funcţia operaţională* – element de legătură între elev şi conţinuturile specifice disciplinei plastice, între obiectivele operaţionale propuse şi conţinuturile plastice propuse;
- *funcţia formativ-educativă* – de modelare a atitudinilor, convingerilor şi sentimentelor faţă de frumosul din natură, artă şi societate, de exersare şi dezvoltare a proceselor psihice şi motrice, paralel cu însuşirea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor specifice activităţilor plastice [1].

Metodele didactice folosite trebuie să asigure realizarea sarcinilor specifice, instructiv-formative, ale educaţiei artistico-plastice la şcolarii mici, acestea fiind legate de dezvoltarea sensibilităţii, imaginaţiei, gândirii artistice.

Începând cu vârsta şcolară mică se urmăreşte:

1. ***Dezvoltarea acuităţii vizuale*** prin *exerciţii-joc de observare* a unor obiecte diferite ca mărime, grosime, formă, culoare (grade de intensitate ale aceleiaşi culori) sau *exerciţii-joc de asociere* a culorilor prezentate cu cele specifice elementelor din natură (verde ca iarba, galben ca lămâia, albastru ca cerul etc.). De asemenea, se poate de indicat în activitatea elevilor la educaţia plastică *jocurile de rol* de tipurile:

- *jocul de reprezentare a structurilor* (de exemplu: organizarea unei încăperi poate fi reprodusă într-o sală de clasă/de dans prin distribuirea corespunzătoare a mobilierului);
- *jocul de decizie* – simularea unui organ de decizie, confruntarea cu situaţii decizionale etc.;
- *jocul de-a ghidul și vizitatorii* – simularea comportamentelor specifice vizitelor la muzeu, sală de expoziţie, atelierul unui maestru în arte.

2. ***Dezvoltarea gândirii creatoare*** (artistice) prin descrierea unor fenomene ale naturii: ploaie, tunet, fulger, înserare, pentru ca şcolarul să fie capabil să realizeze asocieri între obiecte, fenomene, forme, culori, să transforme noţiunile abstracte în noţiuni metaforice, cu caractere individuale şi semnificative (răcoarea pădurii şi verdele frunzişului, căldura verii şi portocaliul soarelui) [4].

În didactica modernă sunt promovate metodele activ-participative, punându-se accent pe atitudinea activă, participarea personală a copilului. Motivaţiile: curiozitatea de a cunoaşte, de a investiga şi a descoperi, de a observa, aplica şi reda, de a inventa, sunt prezente în viaţa copilului, iar cadrul didactic trebuie să se bizuie pe acestea şi să le dezvolte.

Participarea la actul învăţării este o problemă esenţială a dezvoltării şi se referă la talentul cadrului didactic de a stimula participarea activă şi deplină, psihică şi fizică, individuală şi colectivă a elevului.

Cadrele didactice care demonstrează mobilitate intelectuală, flexibilitate pot utiliza şi dezvolta metode activ-participative care au un caracter formativ-educativ, dezvoltă gândirea, memoria, imaginaţia, voinţa, potenţialul de cunoaştere şi creaţie al copiilor.

Metodele didactice nu trebuie să ducă la un dirijism excesiv, deoarece dirijarea învăţării şi a executării unei lucrări plastice trebuie să fie îmbinată cu munca independentă a elevului pentru ca acesta să-şi poată afirma spontaneitatea specifică vârstei, gândirea şi imaginaţia.

În cadrul disciplinei „Educaţie plastică” putem vorbi de metode de educare estetică a copiilor, prin care se realizează, treptat, unele obiective ale educaţiei estetice, cum ar fi:

- formarea priceperilor şi deprinderilor necesare înţelegerii sau creării artei;
- dezvoltarea dragostei pentru frumos;
- cunoașterea principalelor capodopere ale artei plastice etc. [apud, 3, p. 83].

Strategiile activ-participative constituie instrumente importante, aflate la dispoziția cadrului didactic, de a căror cunoaștere și utilizare depinde eficiența muncii educative. Metodele

artistice sunt căile prin care creatorul transformă o materie primă într-o operă de artă. Din această perspectivă există şi asemănări cu metodele de învățământ, în măsura în care actul de educație este unul de modelare a personalității umane, din perspectiva unor finalități bine precizate.

Ca și la celelalte discipline școlare, în cadrul orelor de educație plastică sunt utilizate *metodele clasice de învăţare,* dat fiind faptul că prin acest obiect trebuie dezvoltate în primul rând competențele artistico-plastice, utilizând imaginaţia şi creativitatea ca instrumente de activizare şi conştientizare a procesului muncii, având în vedere caracterul practic-aplicativ al disciplinei.

Realizarea sarcinilor didactice în cadrul lecțiilor de educație plastică este condiţionată de alegerea şi folosirea celor mai adecvate metode şi procedee de învățământ. În alegerea şi folosirea acestora trebuie să se ţină cont de *conţinutul specific* al lecţiilor, *scopul* şi *sarcina* lor precum şi de *particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor*. Ştim că competențele artistico-plastice sunt însuşite prin învăţare şi automatizate prin exerciţii. Prin urmare acest complex proces implică folosirea unor metode de predare prin care elevii cunosc materialul, instrumentul, componentele şi succesiunea diferitelor operaţiuni precum şi folosirea unor metode care să ducă la perfecţionarea deprinderilor [3].

Astfel pornind de la *conversaţie,* baza oricărui dialog, urmată de *explicaţie* şi *demonstraţie* elevul reuşeşte prin *exerciţiu* – metoda principală de formare şi dezvoltare a deprinderilor să atingă obiectivul propus.

Demonstraţia este metoda didactică prin care învăţătorul asigură, în baza materialului didactic sau exerciţiului practic, cele explicate. A demonstra cu ajutorul materialelor intuitive (imagini artistice, planşe, materiale din natură) înseamnă a asigura un suport concret activităţii de învăţare. Şcolarul trebuie să vizualizeze formele din natură şi cele artistice, culorile din natură şi cele obţinute prin diferite tehnici de marii pictori etc. *Demonstraţia practică*, la tablă sau pe un suport de lucru, privind utilizarea elementelor de limbaj plastic ori modul în care se fluidizează sau se combină culorile reprezintă o secvenţă importantă în desfăşurarea demersului didactic.

Prin această metodă didactică, informaţiile se primesc atât prin văz, cât şi prin auz, procentul lor de asimilare creşte şi astfel se evită înţelegerea greşită a problemelor plastice.

A demonstra înseamnă:

- a arăta copiilor elemente din natură sau substitutele lor pentru ca aceştia să observe forme, culori, dimensiuni;
- a prezenta efecte plastice de fuzionare, nuanţare, spontaneitate;
- a arăta tehnici de lucru şi modalităţi de utilizare a instrumentelor şi materialelor;
- a expune exemple din creaţia copiilor sau a artiştilor plastici.

În activităţile de educaţie plastică există mai multe ***tipuri de demonstraţie***:

- cu ajutorul materialelor concrete;
- cu ajutorul reprezentărilor vizuale: reproduceri după lucrările de artă, lucrări ale copiilor, planşe demonstrative;
- la tablă sau pe un suport de hârtie sau cu alte materiale;
- cu ajutorul mijloacelor tehnice: calculator, proiecţii etc.;
- cu ajutorul limbajului nonverbal: mimică, gestică [6].

Demonstraţia dezvoltă spiritul de observaţie, capacitatea de a compara şi analiza, de a descoperi şi a investiga, dă copiilor siguranţă şi curaj, asigură înţelegerea tehnicii şi sarcinii de lucru.

Pentru a nu îngrădi imaginaţia şi creativitatea, cadrul didactic va realiza o demonstraţie parţială a sarcinii de lucru cu mijloace şi materiale bine alese, adecvate temei plastice, îmbinând demonstraţia cu alte procedee didactice: explicaţia, dialogul etc.

Exemplul de mai jos reprezintă o demonstraţie parţială:

Tema plastică: *„Tonuri”*

- se combină alb cu puţin roşu şi se obţine un ton foarte deschis de roşu;
- se combină alb cu mai mult roşu şi se obţine un ton de roşu diferit de primul;
- se combină în continuare aceste culori, schimbând progresiv cantitatea de roşu, obţinându-se scara tonală deschisă a roşului.

La fel se procedează şi în cazul obţinerii tonurilor de roşu închis (roşu + negru în cantităţi progresive).

Demonstraţia se realizează practic şi se susţine cu ajutorul planşelor didactice [7].

Explicaţia este o metodă de expunere orală în care predomină argumentele. Aceasta trebuie să aibă o pondere mai mică în desfăşurarea activităţilor plastice, deoarece capacitatea de concentrare este mai mică la această vârstă. Dacă explicaţia este prelungită, apare fenomenul de oboseală. De aceea, cadrul didactic trebuie să utilizeze, alături de limbajul verbal, limbajul nonverbal (gestica, expresia feţei) modularea vocii pentru ca fraza să fie mai expresivă.

Explicaţia va fi însoţită întotdeauna de planşe demonstrative adecvate şi de demonstraţii practice pentru a câştiga în claritate şi pentru a economisi timpul. Pentru a fi mai eficientă, această metodă se îmbină cu *demonstraţia* şi *conversaţia* [6].

Conversaţia, ca metodă de învăţământ completează cele două metode mai sus prezentate. Ea este o metodă didactică ce include dialogul cadru didactic-elev, elev-cadru didactic, elev-elev. În cadrul *metodei conversaţiei*, distingem:

- ***conversaţia euristică*** (însuşirea de noi cunoştinţe);

- ***conversaţia de reactualizare*** (reactualizarea şi introducerea cunoştinţelor în noua temă plastică);
- ***conversaţia de fixare*** (fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor primite);
- ***conversaţia de verificare*** (verificarea cunoştinţelor teoretice legate de tema plastică);
- ***conversaţia de evaluare*** a lucrărilor (evaluarea lucrărilor realizate de elevi după criterii de evaluare stabilite) [1].

Este important modul în care sunt formulate întrebările. Acestea trebuie să fie clare, concise, într-o terminologie adecvată vârstei copilului. Să se evite cele cu răspuns indus, imprecise sau cele care presupun răspunsuri monosilabice („da-nu").

Pentru a oferi valoare acestei metode, conversaţia euristică trebuie să fie minuţios pregătită, întrebările să fie formulate cu precizie, să solicite gândirea, iar răspunsurile să fie corecte şi personale. Există o gamă largă de tipuri de întrebări care să antreneze copiii la dialog şi la participarea lor activă şi afectivă în demersul didactic. Succesul conversaţiei depinde, în mare măsură, atât de formularea întrebărilor, cât şi de organizarea lor într-o succesiune logică pentru a incita gândirea în raport cu efortul intelectual al copilului.

Alegerea tipurilor de întrebări depinde de situaţiile de învăţare şi de obiectivele urmărite. În funcţie de caracteristicile lor, întrebările sunt de diferite tipuri:

- ***reproductive***, care se adresează memoriei;
- ***reproductiv-cognitive***, care sunt cu preponderenţă descriptive, vizează capacitatea copilului de a reţine şi reda unele informaţii;
- ***productiv-cognitive,*** bazate pe explicaţii, argumente, comparaţii;
- ***anticipative***, care solicită imaginaţia, ajută creativitatea;
- ***sugestive***, care sugerează aspectul urmărit, tipul de obiecte sau gama cromatică;
- ***convergente-închise***, care direcţionează răspunsurile, canalizează efortul intelectual;
- ***divergente-deschise***, care solicită creativitatea prin varietatea răspunsurilor;
- ***evaluative***, care implică analiza proprie, pe baza criteriilor de evaluare elaborate de cadrul didactic [3].

Tipurile de întrebări prezentate mai sus au menirea să activeze gândirea, să pună copiii în situaţia de a avea iniţiativă, de a descoperi, de a se exprima plastic în lucrările lor.

Metoda dialogului dirijat este o metodă didactică ce aparţine *conversaţiei* şi se adresează cu precădere vârstelor mici. Este o cale prin care se înlătură învăţarea mecanică de către elevi a unor conţinuturi teoretice sau a unor procedee practice.

Întrebarea „Ce se întâmplă dacă...", în cazul combinării unei culori cu alb sau negru în cantităţi diferite, îi ajută pe elevi să observe că acestea se deschid sau se închid progresiv.

Metoda dialogului dirijat include mai multe procedee prin care se deplasează centrul de greutate de la întrebările de orientare învăţător-elev la cele de investigare elev-învăţător. Aceasta conferă o anumită autonomie în abordarea problemelor plastice. Eforturile intelectuale ale copiilor sunt îndrumate în direcţii divergente, ceea ce face ca problema plastică să poată fi rezolvată prin mai multe procedee. Astfel se dezvoltă imaginaţia, priceperea de a culege informaţii şi implicit gândirea creatoare [6].

Exerciţiul este principala metodă în desfăşurarea activităţilor artistico-plastice şi se utilizează în scopul formării de priceperi şi deprinderi practice; dezvoltării unor capacităţi şi aptitudini; stimulării potenţialului creativ.

În arta plastică, exerciţiul se referă la executarea repetată şi conştientă a unor elemente de limbaj, forme plastice, compoziţii sau tehnici de lucru, care solicită iniţiativa şi gândirea creatoare în vederea formării unor priceperi şi deprinderi. Cu şcolarii mici se vor realiza exerciţii prin care se vor urmări:

- familiarizarea cu instrumentele şi materialele de lucru;
- combinarea culorilor, pentru a diversifica şi îmbogăţi paleta cromatică;
- prelucrarea, transformarea formei spontane;
- transfigurarea formelor inspirate din natură pentru a obţine forme noi, expresive, sugestive;
- structurarea suprafeţei de lucru după scheme compoziţionale adecvate temei plastice şi subiectului;
- aplicarea principiilor artei decorative în compoziţii divers structurate (friză, chenar, joc de fond) [1].

Această metodă poate fi adaptată uşor unor sarcini de învăţare, asigură constituirea automatismelor de bază şi formarea priceperilor şi deprinderilor. În realizarea unui exerciţiu cu caracter creativ cu copiii, cadrul didactic trebuie să urmărească etapele de lucru, structura, scopul şi limitele exerciţiului. Exerciţiul trebuie explicat şi demonstrat, diversificat şi gradat ca dificultate pentru a asigura tuturor copiilor posibilitatea de a-l executa.

S-a constatat că, utilizând această metodă, copiii capătă o siguranţă în realizarea lucrărilor şi astfel se exprimă plastic cu uşurinţă şi satisfacţie.

Exerciţiul practic, este calea care ne ajută să rezolvăm cu succes sarcina formării priceperilor şi deprinderilor de lucru. Se cunosc mai multe forme ale metodei exerciţiului folosite în predarea activităţilor practice:

- Exerciţii introductive sau pregătitoare;
- Exerciţii de bază;
- Exerciţii paralele care mai sunt cunoscute şi sub numele de exerciţii independente, de creaţie personală.

În acest caz, se antrenează imaginaţia, gândirea creatoare, educarea perseverenţei.

În folosirea acestei metode trebuie să se respecte câteva condiţii:

- Asigurarea creşterii gradate a dificultăţilor, solicitarea crescândă a eforturilor în cadrul fiecărui capitol.
- Alături de efortul fizic, trebuie să se urmărească şi dezvoltarea gândirii, educarea gustului estetic şi sporirea gradului de independenţă al elevilor în executarea lucrării.
- Să se înţeleagă regula sau principiul teoretic ce stă la baza exerciţiului;
- Să se asigure cunoaşterea şi respectarea regulilor de igienă şi protecţie a muncii;
- Să se preîntâmpine apariţia oboselii şi a plictiselii [5].

Exerciţiul-joc este metoda ce se utilizează în special la şcolarii din clasa I, pentru ca ei să înţeleagă mai bine anumite probleme legate de culoare şi de tehnicile de lucru.

Prin joc se îmbină spontanul cu imaginarul, se produc destindere, plăcere şi bucurie. După obiectivele urmărite şi conţinutul propus, jocurile pot să urmărească dezvoltarea îndemânării, motricităţii, curajului etc.

Exerciţiile-joc pot fi de observare a elementelor din natură, de imaginaţie, de descoperire a diferitelor culori (nuanţe, tonuri) sau procedee de colorare (fuzionare, tuşare, stropire etc.).

Eficienţa acestor metode depinde de competenţa psihopedagogică a cadrului didactic şi de caracterul individualizat al activităţii şcolarului. Metodele didactice se aleg în funcţie de specificul disciplinei şi de vârsta şcolarilor.

Utilizarea strategiilor activ-participative adecvate conţinuturilor artistico-plastice, obiectivelor propuse, temelor plastice, tehnicilor de lucru, particularităţilor de vârstă, tipului de lecţie facilitează desfăşurarea unui demers didactic eficient şi modern.

BIBLIOGRAFIE:

1. CERGHIT, I. *Metode de învăţământ*. Iaşi: Polirom, 2006. 315 p. ISBN: 973-46-0175-X.
2. BOCOŞ, M., JUCAN, D. *Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării.* Repere şi instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Piteşti: Paralela 45, 2017.
3. BRIȚCHI, A. *Didactica educației plastice: Suport de curs*. Bălți: Indigou Color, 2020.
4. MARINESCU, M. *Tendințe și orientări în didactica modernă.* București: Didactică și Pedagogică, 2007.
5. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: Didactică şi Pedagogică, 2009.
6. PUICĂ-VASILACHE, E. *Educație plastică: suport de curs pentru studenți.* Chișinău: Profesional Service, 2012.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

USE OF THEATRALIZED ACTIVITIES IN WORK WITH PRESCHOOLERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Larisa ZORILO,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova
Maria PERITEATCU,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The article deals with the problem of organizing theatrical activities with children who have special educational needs. Taking into consideration the peculiarities of these children, the mechanism of their inclusion in theatrical games of various types of theater is revealed.*
To educators are given recommendations regarding the content and organizational-methodical aspect of this activity, and also described the preparation of special preschoolers for theatrical activity.

Keywords*: theatrical activities, children with special educational needs, competence.*

В современных психолого-педагогических исследованиях указывается, что театрализованная деятельность в детском саду – это хорошая возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творческой направленности его личности [2;4;6].

Это в полной мере относится к детям с особыми образовательными потребностями, так как это помогает им познакомиться с окружающим миром, развивает психические процессы, учит создавать свой художественный образ персонажей литературных произведений, что способствует развитию их творческого воображения.

Важность театрализованной деятельности для этой категории детей обосновывается тем, что её коллективная направленность помогает детям с ООП преодолеть целый ряд трудностей, связанных с формированием межличностных отношений в коллективе сверстников, раскрепощением, а также проблемами эмоционального и поведенческого характера.

В целом ряде исследований доказано, что участие особых детей в коллективной театрализованной деятельности направлено на всестороннее развитие личности дошкольника, реализацию его возможностей, и что особо значимо, создаёт условия для социализации ребенка [1; 2; 4].

Это связано с тем, что именно в дошкольном возрасте дети с особыми потребностями интенсивно осваивают опыт общения со сверстниками и взрослыми.

Учитывая, что общение со сверстниками иногда сопровождается негативными реакциями со стороны здоровых детей, а также то, что такие дети могут быть отвержены, вызывает у особого ребёнка агрессивные действия, направленные против обидчика.

А участие всех детей в театрализованной деятельности поможет формированию гуманных чувств у детей всей группы, создаст возможность формирования инклюзивной образовательной среды, будет способствовать объединению детей общим делом, сплотит их на основе захватывающей театрализованной деятельности, позволяющей каждому ребенку проявить свою активность, индивидуальность, творчество.

Необходимо учесть, что участие в театрализованной деятельности даст возможность воспитателю решить одну из важных задач современного куррикулума – развитие эмпатии, что рассматривается, как способность ребенка к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний. Это является важным компонентом нравственного развития детей и осуществляется в русле идей социально-нравственного воспитания дошкольников.

Дети с ООП рано начинают смотреть телевизионные передачами, взаимодействуют с компьютером и другими техническими средствами, что делает облегчённым их восприятие художественных произведений. Это можно объяснить тем, что им даётся готовый образ в отличие от того, который у них складывается из полученных представлений при чтении сказки, работы мыслительной деятельности, воображения.

Поэтому очень справедливым является мнение Н.Ф. Сорокиной, которая считает, что любовь к актерству, театрализованным играм, присуща всем детям без исключения. Эти игры (настоящие игры, а не инсценировки, которые показывают на детских утренниках) не столь распространены, как это должно быть, учитывая их особое влияние на развитие личности ребенка [5].

Мы считаем важным понимание воспитателями того, что на разных этапах данной технологии игрового проекта используются разнообразные методы и приёмы театрализованной деятельности, которые направлены не только на духовно-нравственное развитие детей, но и на коррекцию имеющихся у них психо-физических отклонений.

Особое внимание необходимо уделить детям с умственной недостаточностью, так как эффективное их участие в театрализованной деятельности требует от воспитателя их специальной подготовки, обучения воспринимать художественное слово, вслушиваться в текст произведения, понимать интонации героев, особенности речевых оборотов.

Очень важно активизировать мыслительную деятельность детей, так как участие в театрализованном проекте требует от ребёнка анализа поступков героев, их оценки, понимания морали произведения. Только тогда они будут способны перевоплощаться,

сопереживать героям, эмоционально откликаться на произведение, художественными средствами передавать образы.

Возможности приобщения дошкольников к творческой художественной деятельности в процессе подготовки театрализованной игры и ее хода чрезвычайно высоки. Причем тем выше, чем способнее педагог, потому что в деятельности, которая у него хорошо получается, которая помогает раскрыться его индивидуальным особенностям, легче увлечь детей, развить их таланты.

При компетентном руководстве театрализованной деятельностью у детей формируются представления о работе артистов, режиссера, театрального художника и других работников театра. Дошкольникам 5-6 лет доступно понимание, что театрализованное представление создаёт не один человек, а большой творческий коллектив.

В детском саду в работе с детьми используются различные театрализованные игры, которые отличаются художественным оформлением, и самое главное - спецификой детской театрализованной деятельности. В одних спектаклях дети действуют, как артисты, каждый из них выполняет свою роль. В других они действуют в качестве режиссёров, разыгрывают литературное произведение, в котором героев изображают с помощью игрушек, озвучивают их роли.

Также в детском саду используется настольный театр с различными фигурками. Он очень важен для детей с ООП, так как у многих из них недоразвитие мелкой моторики. А играя в настольном театре ребёнку надо на фланелеграфе или на экране активно передвигать фигурки и картинки, показывая сказку или рассказ и др. В этих целях целесообразно изготовлять и использовать самые разные предметы. Хорошим подсобным материалом может быть разнообразный бросовый материал, например, коробки из-под молочных продуктов, полиэтиленовые бутылки из под воды, банки, нитки пр.

Своеобразие в оформлении данного наглядного материала проявляется в том, что он должен быть свободен от лишних деталей. Это связано с тем, что избыток иллюстраций, картин с изображением персонажей, о которых не идет речь в данном произведении, приводит к отрицательному эффекту, ребенок не усваивает наиболее существенных характеристик героев, а следовательно не может их показать в театрализации.

Для детей с ООП демонстрация наглядного материала должна сопровождаться подробными словесными комментариями, только тогда у детей будет формироваться целостный образ героя произведения. Необходимо привлекать внимание детей к

существенным характеристикам изображения героя, иначе могут остаться вне поля зрения ребёнка.

Реализуя задачи театрализованной деятельности в работе с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности, педагог должен проявлять особый педагогический такт, для того, чтобы создать им положительную эмоциональную поддержку, укрепить веру в собственные силы, уверенность, что они справятся с ролью, которую им предстоит играть.

Учитывая, что эта категория детей характеризуется быстрой утомляемостью, воспитателю необходимо обращать внимание на то, как ребенок участвует в игре, успевает ли за темпом остальных детей, необходимо наблюдать за тем, что дается ему труднее, а что легче. В любых ситуациях необходимо сохранять спокойный тон, доброжелательность. Ребенок должен быть уверен, что у него всё получится и вы всегда в отношении его справедливы.

Очень важным в развитии театрализованной деятельности детей с ООП является то, что социальные навыки дошкольников, их социальное поведение обуславливает разыгрывание в ролях литературных произведений или сказок, которые для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность *(дружба, доброта, честность, смелость и др.)*. Причем он не только познаёт и отражает этот мир благодаря театрализации, но и выражает свое собственное отношение к тем нравственным категориям, которые рассматриваются в сказке.

Важно то, что полюбившиеся детям герои произведений становятся образцами для подражания, что даёт возможность воспитателю оказывать позитивное влияние на детей, способствовать коррекции их личностного развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ARION, V., *Teatrul de papuşi – interdisciplinaritate şi satisfacţie.* În: *Învăţătorul modern*. nr. 3(25), 2013.
2. CEMORTAN, S., *Activitatea teatralizată a copiilor*. Stelpart, Chişinău, 2010.
3. CEMORTAN, S., *Activitatea teatralizată a copiilor*. Ilustraţii, Stelpart, Chişinău, 2012.
4. МИГУНОВА, Е.В., *Театральная педагогика в детском саду*. ТЦ Сфера, Москва, 2009.
5. СОРОКИНА, Н. Ф., *Играем в кукольный театр. Программа «Театр – творчество – дети»*. Пособие для воспитателей, педагогов дополнительного образования и музыкальных руководителей детских садов.Аркти, Москва, 2002.
6. ШТАНЬКО, И. В., *Театрализованная деятельность в старшей группе.* В: *Воспитатель ДОУ*. № 2, с. 101-106, 2008.

VALENȚELE EDUCATIVE ALE CREAȚIILOR CORALE PENTRU COPII DE TEODOR ZGUREANU

THE EDUCATIONAL VALENCES OF CHORAL CREATIONS FOR CHILDREN BY TEODOR ZGUREANU

Emilia MORARU,
confenţiar universitar, doctor în muzică,
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice, Chişinău, R. Moldova

Abstract: *The pages of this article highlight and analyse the educational valences of the children's choir creations by Teodor Zgureanu, a renowned composer and choir conductor from the Republic of Moldova. The author focuses on highlighting the set of educational values characteristic of these works, the pedagogical ways of approaching them in vocal-coral work with pupils at the musical education lesson in preschool and pre-university educational institutions. It is broadly analysed the theme exploited by the composer in such works (love for nature, nation, country) and the elements of musical language used (melodic contour, melodic-rhythmic formulas, tempo and dynamic plan). Also, according to the criteria of classifying the works by theme and age, and the specifics of gradual acquisition / understanding of musical language, the author proposes the introduction of several pieces of music for children by Teodor Zgureanu in the Music Education curriculum (for vocal-choral interpretation and audition activities), relevant to the affective and cognitive level of the children / pupils from the pre-school, primary and secondary levels of education.*

Keywords: *children's songs, primary and secondary levels of education, musical language elements, melodic contour, melodic-rhythmic formulas.*

Compozitorul și dirijorul Teodor Zgureanu (1939) este una dintre personalitățile notorii ale culturii muzicale din Basarabia, cunoscut, în spațiul românesc și în afara lui, grație prezenței dirijorale a domniei sale pe scene naționale și internaționale la pupitrul mai multor ansambluri corale (Capela Corală Academică *Doina* a Filarmonicii Naționale *Serghei Lunchevici*, Capela Corală *Moldova* a Companiei *Teleradio-Moldova*), dar, mai ales, la bagheta faimoasei corale feminine de cameră *Renaissance*, pe care a fondat-o la sfârșitul anilor '80 ai secolului trecut și cu care a cucerit, de-a lungul carierei artistice, premii internaționale prestigioase și un loc meritoriu în rândul formațiilor corale de elită din lume.

Teodor Zgureanu este cunoscut și în calitate de compozitor, care a scris în mai multe genuri de muzică: simfonică, vocal-simfonică, de operă, instrumentală, vocală și corală. Printre cele mai elaborate creații, amintim: opera *Decebal*, *Imnele Sfintei Liturghii ale lui Ioan Gură de Aur*, *Oratoriul Psalmilor*, oratoriul dramatic *Ștefan cel Mare și Sfânt*, oratoriul *Noaptea Sfântului Andrei*, *Monolog pentru Maica Maria*, Concert pentru soprano și orchestră *La-l Moldovei dulce soare*, *Concert pentru nai și orchestră simfonică*, Simfonia *Eminescu* ș. a., care figurează în repertoriile mai multor orchestre simfonice sau formații corale din republică și sunt interpretate în diverse programe de concert.

Tot la nivel internațional, Teodor Zgureanu este cunoscut prin creațiile corale, interpretate de mai multe ansambluri corale din republică în cadrul concursurilor de muzică corală de prestigiu (corul de tineret *Cantemus*, dirijor – Denis Ceausov; corul feminin de cameră *Renaissance*, dirijor – Oxana Filip, Corul de bărbați *Gavriil Musicescu*, dirijor – Emilia Moraru etc.).

Astfel, piesele *Ninge*, *Crucifixus* (Răstignire), *Peisaj de iarnă*, *Clopote astrale*, *Mila păcii* au beneficiat de interpretări inedite, de-a lungul timpului, fiind înalt apreciate la concursuri de interpretare corală din spațiul european, printre care: Concursul Internațional de Muzică Corală *Gh. Dimitrov* (Bulgaria), Festivalul Internațional de Muzică Corală Bisericească Ortodoxă *Hajnowka* (Polonia), Concursul Coral Internațional *Bella Bartok* (Debrecen, Ungaria), Concursul Internațional de Muzică Corală *Florilège Vocal de Tours* (Franța), Concursul Internațional de Interpretare Corală *Gavriil Musicescu* (Chișinău, R. Moldova), Concursul Internațional de Muzică Corală *Tallinn'91* (Estonia), Concursul Internațional de *Habanere și Polifonie* (Torrevieja, Spania), Festivalul Internațional de Muzică Corală pentru tineret *Neerpelt* (Belgia), Festivalul-Concurs Internațional de Muzică Corală *Celje* (Slovenia), Festivalul-Concurs Internațional de Muzică Corală *Miedzyzdroje* (Polonia), Concursul Internațional de Muzică Corală *Seghizzi* (Gorizia, Italia), Concursul Internațional de Muzică Corală *Cantonigros* (Spania), Concursul Internațional de Muzică Corală *Montreux* (Elveția).

Ideea de a crea un repertoriu de cântece, destinat copiilor, a prins contur o dată cu nașterea fiicei sale, Doinița, pentru care a compus creații de dimensiuni mici, pe texte hazlii despre animale și păsări, natură sau plai. Doina i-a fost primul critic, dar și primul copil, care i-a învățat cu multă plăcere aceste „bijuterii" muzicale pentru cei mici. Dacă un anumit cântecel plăcea Doiniței, compozitorul era sigur că va plăcea și altor copii de aceeași vârstă. Teodor Zgureanu a adunat în „trăistuța copiilor" peste 50 de cântece, unul mai frumos decât altul, fiecare cu istoria sa de creare și interpretare.

Repertoriul cântecelor remarcabilului creator se adresează tuturor copiilor de orice vârstă, începând cu cei din instituțiile de educație timpurie și continuând cu elevii de gimnaziu și liceu sau cu cei din studiouri și școli corale. Lucrările sale de acest gen sunt sincere și cu un mesaj educativ valoros pentru micii cântăreți. În acest sens, Teodor Zgureanu este de părerea că responsabilitatea compozitorului este foarte mare atunci, când compune pentru copii. În cântecul pentru copii trebuie să fii sincer și foarte exigent; „nu poți să minți copilul, nu trebuie să-l dezamăgești, pentru că el este sincer și deschis, și crede cu toată ființa în mesajul literar și muzical al lucrării".

Cântecul îi dezvăluie copilului lumea văzută la modul ideal, o lume de basm, care îi menține curiozitatea și admirația la cele mai înalte cote ale sensibilității umane. Cântecul îl

învață pe copil cum să interacționeze cu oamenii, cu natura care-l înconjoară, îi dezvoltă gustul estetic și dragostea pentru tot ce înseamnă Viață și Creație Divină. Acesta, însă, trebuie să aibă o zonă de acoperire vastă în vederea realizării obiectivelor de natură educativă.

Din punct de vedere muzical, cântecul/activitatea de cânt contribuie, în primul rând, la formarea și dezvoltarea deprinderilor muzicale, stimulând plăcerea de manifestare prin muzică, dar contribuie semnificativ și la realizarea educației estetice, intelectuale, morale.

Repertoriul de cântece, abordat în activitățile de educație muzicală, trebuie să respecte câteva cerințe, indiferent de vârsta formabililor:

- Să fie accesibile, adecvate nivelului de vârstă;
- Să aibă o valoare artistică incontestabilă;
- Conținutul tematic să fie unul educativ;
- Să contribuie la înțelegerea profundă a muzicii (și, ulterior, la înțelegerea elementelor de limbaj muzical, respectiv a noțiunilor teoretice studiate) [2, p. 33].

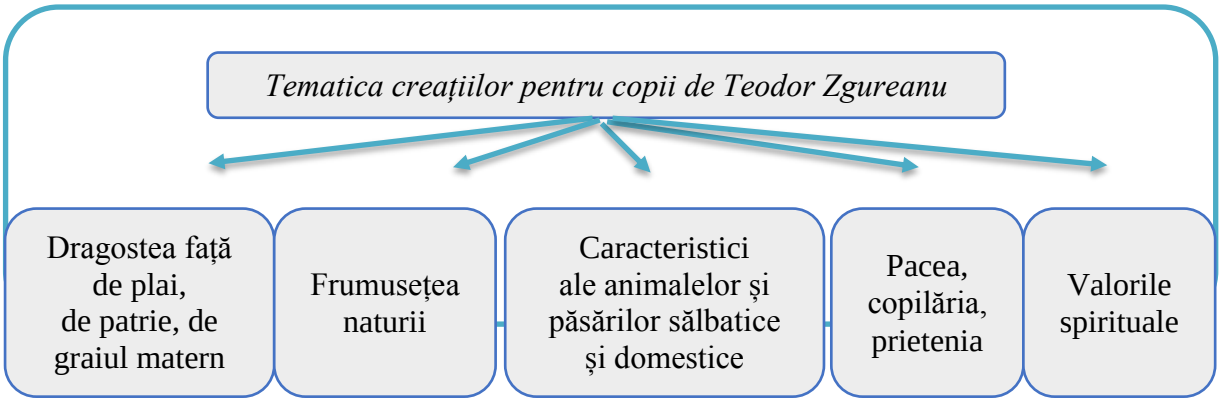
Cântecele pentru copii de Teodor Zgureanu corespund în totalitate acestor exigențe, micul cântăreț având oportunitatea de a „savura", prin interpretare și audiție, piese de înaltă calitate artistică și valoare educativă. De asemenea, ele sunt accesibile și ușor de perceput, dacă sunt corect clasificate după nivelul de însușire/înțelegere graduală a limbajului muzical de către copii și după preocupările/caracteristicile vârstei lor.

După cum susținea muzicologul Serghei Pojar în prefața culegerii de cântece pentru copii cu acompaniament de pian, *Colo-n vale pe imaș* (autori – Teodor Zgureanu și Marcela Mardare), compozitorul „lasă melodia să zboare, să se înalțe și ea te captivează, îți pătrunde-n suflet prin frumusețea ei, prin limbajul melodios specific. Melodiile nu sunt complicate, sofisticate sau întortocheate, ele sunt simple și se memorează ușor, adesea se bazează pe repetare, mizând pe izvoarele folclorului românesc" [3, p. 3]. În sprijinul acestor afirmații, menționăm că foarte multe dintre aceste cântece sunt interpretate, în special, de corurile de copii de diferite vârste, în cadrul concursurilor municipale, care se organizează anual pentru corurile de copii din liceele cu profil *Arte* și pentru cele din învățământul extrașcolar (studiouri corale, centre de educație estetică). Copiii le interpretează cu deosebită plăcere, executând, la unele dintre ele, mișcări ritmice potrivite cu structura metro-ritmică a creațiilor.

În crearea repertoriului de cântece pentru copii, Teodor Zgureanu a fost inspirat de versuri ingenioase, scrise de poeții neamului, de versuri populare sau de versete biblice. Analizând antologia-florilegiu de cântece pentru copii *Plaiul soarelui Moldova* și culegerea de cântece pentru copii cu acompaniament de pian *Colo-n vale pe imaș*, am constatat predilecția compozitorului, preponderent, pentru poezia lui Grigore Vieru, Anatol Ciocanu, Marcela Mardare, Petru Cărare, Dumitru Matcovschi, dar și a lui Vladimir Rusnac, Agnesa Roșca, Ion

Iachimov, Ion Vieru, Emil Loteanu sau Galina Furdui. O singură piesă, *Motanul vânător*, este scrisă pe versurile proprii ale compozitorului.

Trebuie să evidențiem faptul că piesele *Bună dimineața* (versuri – P. Cărare), *Firicel de busuioc* și *Clopoțel* (versuri – D. Matcovschi) au fost distinse cu *Premiul I* la concursul *Cel mai bun cântec pentru copii* (1975), organizat de Uniunea Compozitorilor și Muzicologilor din Moldova. Tematica creațiilor pentru copii de Teodor Zgureanu este foarte diversă, bogată în imagini, în metafore, și reprezintă pe larg preocupările copiilor în diferite perioade de vârstă.



Textul poetic a fost ales cu mult discernământ de compozitor, în vizorul său aflându-se versul „încărcat de rod”, cu valoare educativă, în măsură să contribuie la dezvoltarea gustului estetic și artistic al elevului, la formarea culturii lui spirituale și generale. Textul muzical al unora dintre creațiile compozitorului sunt, în aparență, simple, lejere, oferind spațiu pentru materializarea fanteziei și a spectaculozității pe care le presupun. Totuși, unele piese folosesc scări muzicale mai dezvoltate, mersul melodic fiind, de cele mai multe ori, în salturi de terță, cvartă, cvintă (ascendente și descendente), cu formule melodico-ritmice sincopate și, mai rar, pe trepte alăturate sau cu valori de note egale. Copiii, însă, fac față acestor dificultăți cu ușurință, pentru că textul este sugestiv și muzica foarte dinamică, cu ritmuri dansante, care dezvoltă imaginația copiilor și creativitatea artistică. De asemenea, ei pot să potrivească mișcări ritmice în corespundere cu caracterul piesei, cu conținutul textului literar, să imite mersul animalelor sau să alcătuiască acompaniamente ritmice.

În culegerile amintite mai sus sunt incluse doar o parte din creațiile pentru copii ale lui Teodor Zgureanu, multe dintre ele așteaptă să vadă, cât mai curând, lumina tiparului și să bucure multe generații de copii atât din instituțiile de educație timpurie, de învățământ preuniversitar, cât și elevii din corurile de copii sau tineret din republică.

Piesele din antologia-florilegiu *Plaiul soarelui Moldova* au fost clasificate pe cicluri de către doamnele Oxana Filip (conferențiar universitar) și Angela Leiba (lector universitar), profesoare la catedra Pedagogie Muzicală a Academiei de Muzică, Teatru și Arte Plastice,

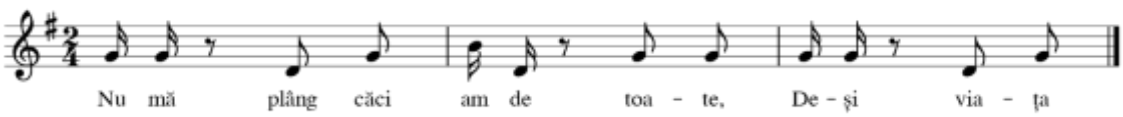
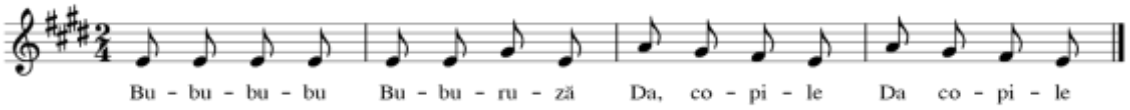
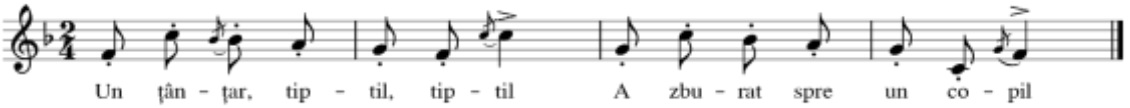
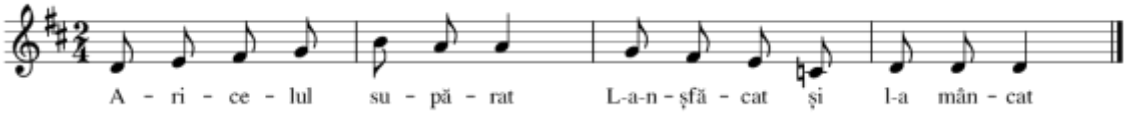
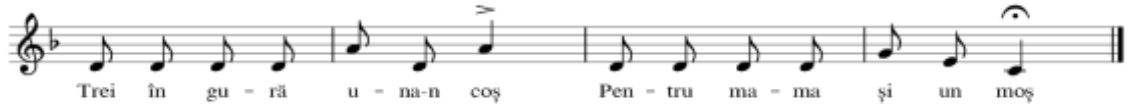
discipolele maestrului Teodor Zgureanu. Astfel, pentru ciclul preşcolar sunt propuse 10 piese, pentru cel primar – 17 piese, pentru ciclul gimnazial – 12 piese, pentru cel liceal – 6 piese şi pentru studiouri corale – 7 piese.

În paginile acestui articol, atenţia noastră se va focaliza pe creaţiile recomandate doar pentru primele trei cicluri (preşcolar, primar şi gimnazial), perioadă în care copiii şi elevii studiază disciplina *Educaţie muzicală*.

Aşadar, cele 10 piese selectate pentru ciclul preşcolar corespund, pe deplin, vârstei şi posibilităţilor vocale ale copiilor din instituţiile de educaţie timpurie şi oglindesc, în special, frumuseţea naturii sau caracteristici ale animalelor şi păsărilor sălbatice, şi domestice. Toate aceste cântecele sunt „înfrumuseţate" cu un acompaniament de pian, în diferite tempouri, care conferă discursului muzical savoare, culori pitoreşti, ritmuri vii. De exemplu, piesa *Ghiocel* este scrisă în *tempo di oleandra* (3/8), *Câte litere ştii?* (expusă sub forma dialogului dintre copil şi diferite vietăţi) – în tempoul *Allegro giocoso,* iar *Luci, soare, luci* – în *Vivo*. Pentru ultima dintre ele, *Luci, soare, luci*, scrisă pe două voci (la interval de terţă), recomandăm ca vocea a doua să fie omisă în lucrul vocal cu preşcolarii sau să fie interpretată cu elevii din ciclul primar/gimnazial, când auzul muzical armonic al acestora este mult mai dezvoltat.

Din următorul set de piese, destinate copiilor preşcolari, le evidenţiem pe cele ce reflectă caracteristici ale lumii animale, printre care, *Veveriţa*, *Buburuza*, *Ariciul*, *Ţânţarul*, *Ursuleţul* — toate pe versurile Marcelei Mardare. Familiarizându-se cu aceste piese, „la copil se dezvoltă involuntar fantezia bogată în metafore, imaginile poetice analogice cu natura şi viaţa" [4, p. 35]. Ele pot fi aplicate de către conducătorul muzical ca *joc cu cântec*, în care o atenţie deosebită se va acorda „sincronizării celor trei elemente: melodie, text şi mişcări muzical- ritmice" [1, p. 9].

Printre dificultăţile de interpretare, evidenţiem mersul melodic în salturi de cvartă şi sextă ascendentă şi descendentă, cu o structură ritmică, alcătuită din două şaisprezecimi, pauză de optime şi două optimi, realizate în măsura de 2/4 (*Veveriţa*), expunere melodică cu repetarea sunetelor sol_1 şi mi_1, dar şi în mers melodic pe trepte alăturate (ascendent şi descendent) sau cu salturi de cvinte ascendente şi descendente (*Buburuza, Ţânţarul*), prezenţa minorului armonic (*Ariciul*) sau a tempourilor un pic mai rare şi a unei palete dinamice contrastante (*Ursuleţul*). Pentru caracterizarea *Ursuleţului,* compozitorul alege registrul grav, iar pentru caracterizarea *naiului* (în cântecul *Naiul Furnicuţei*) – preferă registrul înalt [4, p. 35].

Ex. 1. Veveriţa

Ex. 2. Buburuza

Ex. 3. Ţânţarul

Ex. 4. Ariciul

Ex. 5. Ursuleţul

Piesele pentru ciclul preşcolar se recomandă să fie însuşite în cadrul activităţilor de cânt vocal, unde copiii le vor interpreta sub acompaniamentul pianistic al conducătorului muzical sau cu acompaniament ritmic, compus de ei înşişi, şi realizat prin intermediul jucăriilor-instrumente pentru copii, a pseudoinstrumentelor/obiectelor sonore sau prin bătăi din palme şi picioare, prin pocnituri din degete sau cu creionul în masă. Se pot aplica, de asemenea, la activităţile de studiere a limbajului muzical şi de audiţie a muzicii, unde micuţii pot improviza diferite mişcări ritmice, potrivite caracterului şi tempoului piesei sau pot imita glasul şi mersul diferitor animale sau păsări sălbatice şi domestice. În acest fel, ei însuşesc mai bine caracteristicile acestor vieţuitoare şi vor şti să le distingă în funcţie de aceste trăsături.

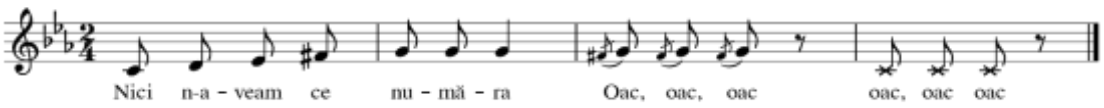
În clasele primare, vocea copilului se caracterizează printr-un timbru frumos, argintiu, prin fineţe şi gingăşie, dar nu este bine determinată. Aparatul vocal nu este încă bine format – coardele vocale sunt subţiri, respiraţia este slabă, superficială. Ambitusul vocii se încadrează în intervalul *si, octava mică (do_1) – do_2 (re_2).* Formarea culturii vocale la elev, a deprinderilor de a cânta corect, expresiv, artistic, cu pasiune, necesită o muncă bine orientată şi sistematică, cunoştinţe ample din partea profesorului şi efort adecvat din partea elevului. Repertoriul pentru cânt trebuie ales în corespundere cu posibilităţile vocale ale elevilor (respectarea întinderii/ambitusului vocii).

Având în vedere caracteristica vocii copilului de vârstă şcolară mică şi conţinuturile disciplinei *Educaţie muzicală* pentru învăţământul primar, considerăm că o bună parte din cântecele pentru copii ale compozitorului Teodor Zgureanu sunt potrivite pentru formarea culturii vocale a acestora. Mesajul literar al pieselor în discuţie contribuie generos la formarea

atitudinii pozitive a școlarilor mici față de oameni și de mediul înconjurător, la educarea lor în spiritul valorilor naționale și general-umane.

Așadar, în clasa I-a, la unitatea de conținut *Ce „povestește" muzica?* (Natura în muzică), propunem *Cântecul broscuțelor* pentru activitatea de interpretare vocală și *Trei mici licurici* – pentru audiția muzicii.

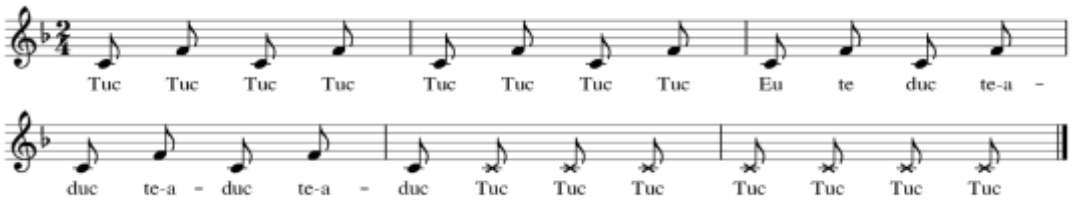
Primul dintre ele, *Cântecul broscuțelor*, evidențiază bitonia sol_1 – do_1, interval descendent, mersul melodic axat pe repetarea aceluiași sunet pe durata unei măsuri de 2/4. Elementul de noutate este sunetul *fa#* cu rezolvare în sunetul *sol* după șirul melodic *do, re, mi, fa#*, care este ușor de executat grație acompaniamentului de pian foarte sugestiv, care dublează melodia vocală. Textul literar aparține poetului Grigore Vieru și ilustrează, oarecum, ideea de a fi școlar (învățăcel) începător, doar că acest rol este atribuit broscuțelor, care se pricep cel mai bine la cântat. Poate fi utilizat ca *joc-cântec*, unde copiilor li se poate sugera/ să imite glasul și mișcările caracteristice broscuței.

Ex. 6. Cântecul broscuțelor

Cel de-al doilea cântecel, *Trei mici licurici* (versuri – Gr. Vieru), ilustrează „hârjoneala" licuricilor neastâmpărați, puși pe joacă în poiană și care fac tot felul de șotii în drumul lor spre bunicii de la țară. Este un cântec melodios, cu imagini spectaculoase, care, propus la activitatea de audiție a muzicii, dezvoltă imaginația copiilor, simțul și gustul estetic, capacitatea de a executa mișcări sugerate de text sau de melodie.

Tot la această unitate de conținut se recomandă audiția și a altor cântece despre animale domestice și sălbatice, compuse de Teodor Zgureanu: *Furnicuța, Albinuța, Țânțarul, Cocoșelul* sau *Motanul vânător*.

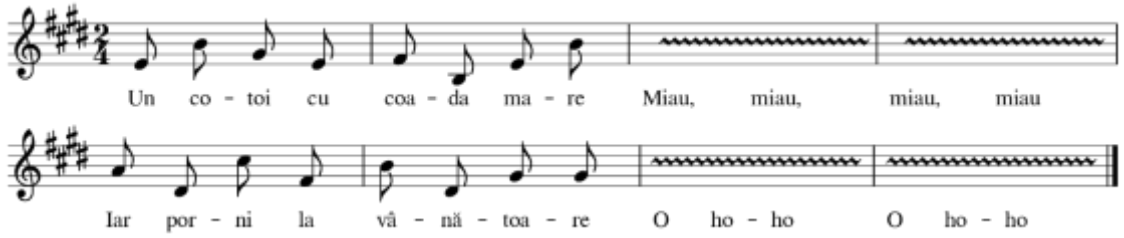
Pentru clasa a II-a, la unitatea de conținut *Expresivitatea și descriptivitatea muzicii* (Muzica – expresie a sentimentelor umane), la subiectul lecției *Nuanțele dinamice*, propunem cântecul *Cu trenul* pentru interpretare vocală, unde elevii pot însuși nuanțele dinamice și distinge nuanța *mf* de *pp*, realizată prin *descrescendo* sau *diminuendo*. Tot aici, se recomandă audiția cântecului *Avionul* cu o paletă dinamică de la *mf* la *f*, în *tempo di oleandra* (3/8).

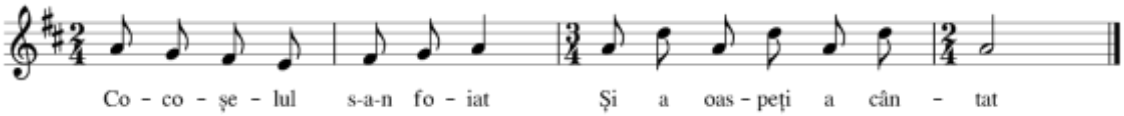
Ex. 7. Cu trenul



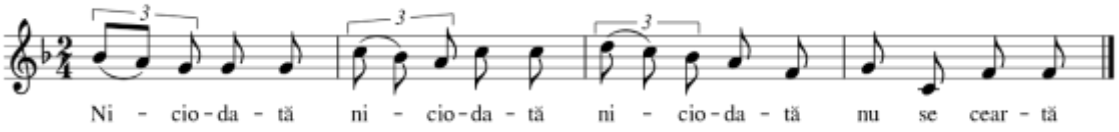
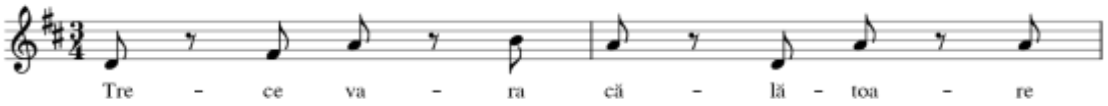
Pentru elevii din clasa a III-a, la unitatea de conținut *Limbajul muzicii* (Tempoul în muzică), subiectul lecției *Termeni de mișcare* (foarte rar, potrivit, repede, foarte repede), în vederea însușirii și diferențierii *tempo*-urilor muzicale, se recomandă audierea următoarelor creații pentru copii de Teodor Zgureanu: *Motanul vânător* (*Rar și zgomotos*), *Cu o floare la ureche* (*Tempo di hora*), *Furnicuța* (*Repejor*), *Albinuța* (*Allegretto*), *Cocoșelul* (*Allegro*).

Pentru activitatea de interpretare vocal-corală, propunem cântecele *Motanul vânător* și *Cocoșelul*, care sunt contrastante ca tempo și au la bază texte pline de „culoare", scrise de Teodor Zgureanu și Marcela Mardare. *Motanul vânător* evidențiază caracterul motanului șmecher (calculat), care iese „tiptil" la vânătoare de șoricei. Sunt prezente onomatopeele *miau-miau* și *o-ho-ho*, pe care copiii le interpretează foarte expresiv și nuanțat. Cântecul este constituit din două părți în tempouri diferite (contrastante) – *Rar și zgomotos*, și *Mai repejor,* pe baza căruia elevii pot diferenția termenii de mișcare. Pentru piesa *Cocoșelul* este caracteristic metrul alternativ (2/4 și 3/4), tempoul *Allegro* și are la bază un text de Marcela Mardare, plin de speranță și bucurie, în care *cocoșul* (prin al său cântec) prevestește bunicuței sosirea oaspeților dragi (a nepoțelei mult așteptate).

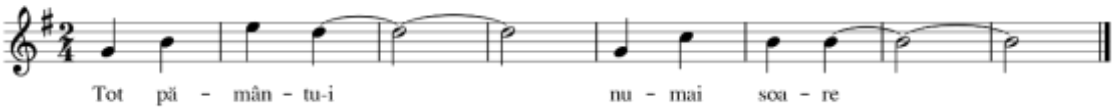
Ex. 8. Motanul vânător

Ex. 9. Cocoșelul

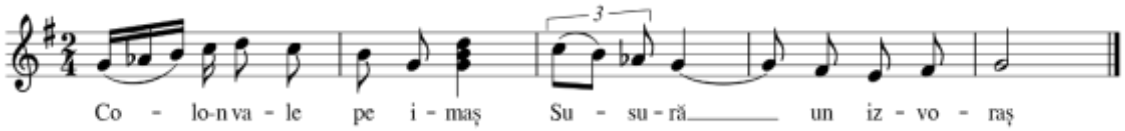


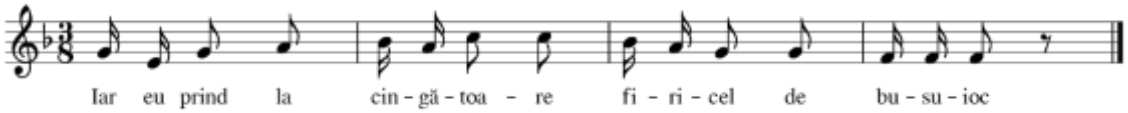
Pentru elevii din clasa a IV-a, la unitatea de conținut *Muzica în viața mea* (Muzica pentru copii), recomandăm interpretarea vocală și audierea mai multor cântece despre patrie, plai, dor, scrise cu multă sensibilitate de Teodor Zgureanu. Piesele *Limba mamei, Tricolorul* (versuri – A. Ciocanu) și *Primăvara* (versuri – Gr. Vieru), pot fi propuse pentru activitatea de audiție a muzicii, iar cântecele *Prietenie* (versuri – A. Ciocanu) și *Cu o floare la ureche* (versuri – M. Mardare) – pentru activitatea de interpretare vocală. Ambele piese sunt accesibile copiilor de această vârstă, cu un ambitus încadrat în limita intervalului de sextă, cu o linie melodică ușor de memorat și cu structuri ritmice sincopate. În *Prietenie*, elevii vor consolida formula ritmică, formată din *triolet* și două optimi, iar în *Cu o floare la ureche* – vor însuși tempoul de *horă* (6/8), cu durate de optimi și pauză de optime.

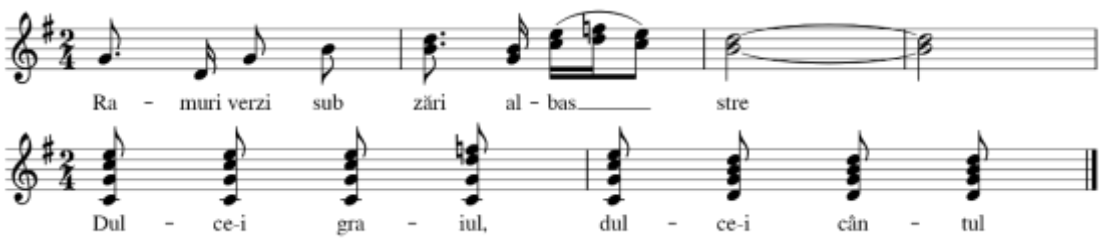
Ex. 10. Prietenie

Ex. 11. Cu o floare la ureche

Educația muzicală urmărește dezvoltarea capacității de a selecta și aprecia frumosul în urma unor judecăți de valoare, formarea și îmbogățirea unei culturi muzicale și generale, lărgirea orizontului spiritual, dezvoltarea plăcerii de a asculta, de a se exprima prin muzică, de a alege din multitudinea de tipuri/genuri/stiluri muzicale ceea ce se potrivește personalității fiecăruia [2, p. 51]. Cântecele pentru copii de Teodor Zgureanu constituie un mijloc eficient de a atinge aceste obiective.

Astfel, în clasa a V-a, la unitatea de conținut *Muzica și literatura* (Simbioza muzicii cu literatura cultă), recomandăm audierea pieselor *Patrie* (versuri – D. Matcovschi) și *La Moldova* (versuri – A. Roșca), iar *Plaiul soarelui* (versuri – V. Rusnac) – pentru interpretare vocal-corală, unde elevii, pe lângă însușirea elementelor de limbaj muzical, a formării unei bune culturi vocale, au prilejul să cânte plaiul, patria, să conștientizeze importanța valorilor naționale și spirituale ale neamului nostru. Linia melodică principală a piesei *Plaiul soarelui* este simplă, ușor de interpretat, chiar dacă tempoul este *Allegro vivo*. Deoarece cântecul este conceput pentru trei voci egale, recomandăm ca elevii să interpreteze doar vocea principală, concentrându-și atenția, în special, pe urmărirea poziției vocale înalte și susținerea sunetelor de doimi în *legato* pe durata a două măsuri de 2/4.

Ex. 12. Plaiul soarelui

Pentru elevii din clasa a VI-a, la unitatea de conținut *Muzica și natura* (Tema naturii în creația componistică națională), recomandăm interpretarea vocală a piesei *Colo-n vale pe imaș* pe versurile Marcelei Mardare, care deschide în fața ascultătorului o paletă largă de imagini pitorești (izvorașul care adună în jurul lui oamenii dragi). Piesa ridică probleme de intonație prin utilizarea sunetului *la bemol* în mod de *sol* (treapta a II-a coborâtă) în combinații de *triolet* și în salturi de terță descendentă.

Ex. 13. Colo-n vale pe imaș

Tot la această unitate de conținut, pentru activitatea de interpretare vocală, recomandăm cântecul *Firicel de busuioc* pe versuri de Dumitru Matcovschi în *Tempo di oleandra*. Creația prezintă dificultăți în ceea ce privește execuția ritmului caracteristic dansului popular *oleandra*, redat prin formula ritmică alcătuită din două șaisprezecimi și două optimi în măsură de 3/8. Copiilor le place mult această creație și accentuează convingător primul timp din măsură, redând caracterul sincopat al *oleandrei*. În această creație, *busuiocul* este redat ca simbol național, purtat cu mândrie de toată familia, de aceea, copiii evidențiază din context, mai ales, fraza „*iar eu prind la cingătoare, firicel de busuioc*".

Ex. 14. Firicel de busuioc

Pentru elevii din clasa a VIII-a, la unitatea de conținut *Muzica – valoare a Eu-lui* (Sentimentul de dragoste ca laitmotiv al vieții), considerăm că ar fi potrivit să recomandăm cântecul *Zi de sărbătoare* pe versuri de Vladimir Rusnac, interpretat de multe coruri de copii din republică. Piesa se dezvoltă în tempo *Allegro* la 2/4 (*sârbă*), cu un mers melodic în salturi și sincopat, rezultat din combinația duratelor de optime cu punct, șaisprezecime și încă două optimi. Piesa este compusă pe două voci egale – la strofă și pe patru voci – la refren. Pentru că este vorba de elevii clasei a VIII-a, suntem de părerea că la această vârstă, cultura vocală și auzul muzical armonic al acestora sunt bine dezvoltate și pot să interpreteze, fără mari dificultăți, partituri corale la 2 sau chiar la 4 voci. Ca opțiune de rezervă, pot fi excluse vocea a III-a și a IV-a (la refren). Mesajul literar este axat pe evidențierea valorilor neamului nostru, pe frumusețea plaiului natal cu „*ramuri verzi sub zări albastre*", cu „*salbă de lumini și floare*" și „*cu spic de grâu la cingătoare*".

Ex. 15. Zi de sărbătoare

Concluzii. Creațiile pentru copii de Teodor Zgureanu sunt un izvor de inspirație pentru copiii de toate vârstele grație diversității sferei tematice abordate și profilului melodic ingenios al acestora. Atât preșcolarii, cât și elevii din clasele primare sau de gimnaziu au prilejul să cânte piese de o muzicalitate și sensibilitate rară, cu valoare educativă înaltă. Tematica abordată de compozitor – *dragostea de patrie*, *de plai sau de graiul matern*, *frumusețea naturii*, *pacea*, *copilăria* și *prietenia*, contribuie nu doar la formarea culturii muzicale și spirituale a micilor cântăreți, a gustului estetic, dar și la formarea atitudinii pozitive față de oameni și de mediul înconjurător, la educarea lor în spiritul valorilor naționale și general-umane.

BIBLIOGRAFIE

1. FILIP O., LEIBA A., *Ciclul preșcolar*. În: Zgureanu, Teodor. *Plaiul soarelui – Moldova*: Antologie-florilegiu de cântece pentru copii. Chișinău: Editura Pontos (Tipogr. „Reclama" SA), 2010.
2. MUNTEAN, L., *Educație muzicală și metodică*: Suport de curs pentru studenți, specializarea PIPP. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2013.
3. POJAR, S, *Note vesele, triluri ale copilăriei*. În: Zgureanu, Teodor, Mardare, Marcela. *Colo-n vale pe imaș:* Cântece pentru copii cu acompaniament de pian. Chișinău: Editura Pontos (Tipogr. „Reclama" SA), 2007.
4. REABOȘAPCA, L., *Primii pași în arta pianistică*. În: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*. Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, ISSN 2345-1408, Categoria C, nr. 3 (23). Chișinău: Grafema Libris, 2014.

MĂIESTRIA ARTISTICĂ ÎN EPOCA MODERNIZĂRII EDUCAȚIONALE

ARTISTIC MASTERY IN THE ERA OF EDUCATIONAL MODERNIZATION

Iulia POSTOLACHI,
asistent universitar, doctorandă,
Universitatea de Stat ,,Alecu Russo'' din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The article addresses to primary school teachers who needs to develop their artistic competence. Harmoniously combined, the pedagogical mastery designated by artistry, outlines the set of individual and professional qualities, developed by teachers in order to create an optimal intellectual environment, psychological balance and multilateral training of the student's personality. The creative component emphasizes the purpose and objectives of the educational process.*

Keywords: *artistry, teachers, primary education, pedagogical mastery, expressive competence.*

În viziunea lui T. Vianu, măiestria artistică reprezintă o vocație, care se realizează și se solicită în funcție de condițiile de mediu biologic sau social. Ținând cont de faptul că abilitățile și însușirile artistice sunt specifice doar ființei umane, cercetătorul român susține, pe bună dreptate,

că „Omul este în mod natural artist”. Același T. Vianu remarcă, în lucrarea sa *Estetica*, un șir de calități ale artistului în calitatea sa de făuritor al frumosului artistic [7, pp. 239-263]. Pornind de la monografia lui Tudor Vianu, cercetătoarea Marina Morari propune următoarea, taxonomie:

- *Intuitivitatea* – „ascuțimea și bogăția percepției sensibile”, puterea de a reține și a reproduce imagini, caracterul intuitiv al gândirii, „ceea ce ne vorbește prin artă este până la un punct forța și bogăția lumii sensibile”;
- *Adâncimea psihică a trăirilor* – artistul e un om „capabil de a răsfrânge lumea într-un mod personal”;
- *Fantezia creatoare* – puterea de a selecta și regrupa în întreguri inedite datele experienței;
- *Puterea expresivă* – prelungire până la un punct a fanteziei creatoare, care are „înclinația irezistibilă de a-și asuma o formă concretă”, calitate indispensabilă pentru realizarea instinctului artistic. „În sufletul artistului, imaginile sensibile se împerechează cu imaginea expresiei corespunzătoare” [6, p.9].

Cerinţele societății contemporane faţă de fiinţa umană sunt greu de satisfăcut în totalitatea lor, fiind provocate de dinamica schimbărilor din toate domeniile cu implicare directă în viaţa cotidiană; de volumul mare de informaţie ce atacă conştiinţa umană; de variabilitatea noului ce se vrea impus. În aceste condiţii, procesul instructiv-educativ, activitate de bază în devenirea umană, nu poate să nu fie implicat în remedierea acestei situații.

Astfel, noua paradigmă didactică trebuia să răspundă prompt la aceste cerințe, or demersul didactic a început să funcționeze în baza unor parametri noi, conferind activităţii didactice un nou aspect: de la transmitere voită şi intenţionată, unidirecţionată de cunoştinţe, la cooperare, activitate în comun, schimb mutual, facilitînd astfel descoperirea şi, ca rezultat, formarea.

În mod evident, mutațiile de la nivelul noii paradigme educaționale au schimbat în esenţă standardul profesional al cadrului didactic. Un demers didactic reuşit nu va mai presupune o componentă cognitivă, în forma unui sistem sau ansamblu de cunoştinţe în domeniu, şi nici o componentă logică în absolut, manifestată prin capacitatea de a relaţiona informaţia şi a o transmite elevilor într-o formă lejeră şi înţeleasă la acest nivel. Fără a le exclude pe acestea, competențele profesionale ale unui cadru didactic trebuie să includă, în mod obligatoriu, o componentă creativă, artistică, imaginativă. Aceasta, la rândul său, nu trebuie înţeleasă în termenii posedării brute de abilităţi din domeniul artei, ci în sensul punerii acestora în serviciul didactic, în scopul final al demersului educaţional. Termenii pentru desemnarea acestei componente din profilul pedagogic sunt *măiestrie pedagogică* şi, în mod special, *măiestrie artistică*.

În lucrarea sa, *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*, Virgil Mândâcanu susține că măiestria pedagogică semnifică întregul ansamblu de calităţi individuale şi profesionale, manifestate în activităţile pe care le desfăşoară profesorul de performanţă, în scopul creării unui element psihologic ori intelectual optim şi care constituie un argument al instruirii, educaţiei şi dezvoltării multilaterale a personalităţii elevului" [5, p. 276]. La această treaptă a performanţei, profesorul este capabil să identifice posibilităţile de comportament cerut în situaţia respectivă, pentru optimizarea activităţii didactice.

Dacă noţiunea de *competenţă pedagogică* desemnează un *standard profesional minim*, adeseori stabilit prin lege, căruia trebuie să îi corespundă un pedagog, măiestria pedagogică este *treapta superioară* de dezvoltare a unei competenţe pedagogice iniţiale sau elementare, sau „un înalt nivel al competenţei, atins prin antrenament, de natură să permită obţinerea cu uşurinţă a unor realizări *la nivel de expert"* [4, p. 27]. Măiestria pedagogică reprezintă, aşadar, capacitatea profesorului de a interveni în condiţiile cunoaşterii componentei cognitive şi a schemelor acţionale pre-existente, standard, or profesorul e capabil să relaţioneze informaţia, la nivel de logică şi intuiţie, cu contextul concret, într-o aşa manieră, încât să-şi atingă obiectivul propus, să soluţioneze problema ivită, să motiveze elevul etc.

Comparând măiestria pedagogică cu cea artistică, constatăm că prima se fundamentează pe un element logic (posibilităţile de acţiune sunt selectate în urma unui demers, raţionament logic), iar a doua se bazează, în selectarea algoritmului de acţiune, pe componenta emoţională, afectivă, pe intuiţie şi pe simţire.

Cercetărorii ruși susțin că *măiestria artistică* este una dintre competenţele standardului profesional al pedagogului, care este legată mai mult de latura non-cognitivă, cea a emoţiilor şi a încrederii. În studiile de specialitate, noţiunea de *măiestrie artistică* se plasează în sistemul competenţelor pedagogice necesare unui cadru didactic, or măiestria artistică se evidenţiază din conjugarea fericită a mai multor competenţe, între care menționăm:

- *Competenţa gnoseologică* ce presupune capacitatea de a cunoaşte şi a primi plăcere de la acest proces.
- *Competenţa didactică* – capacitatea de a explica, de a transmite informaţia, de a instrui.
- *Competenţa comunicativă* – capacitatea de a comunica, de a conlucra.
- *Competenţa constructivă* – capacitatea de a construi, de a schiţa materialul aferent procesului didactic.
- *Competenţa organizatorică* – capacitatea de a implica elevii în diverse activităţi, de a uni interesele întregului grup sau colectiv de elevi şi de a trezi la ei interesul pentru aceste activităţi.

- *Competenţa perceptivă* – capacitatea de a observa şi înţelege lumea interioară a copilului, de a înţelege stările lui psiho-emoţionale, de a fi manifesta empatie.
- *Competenţa de prognozare* este capacitatea de a realiza pronosticuri pedagogice, de a prevedea rezultatele procesului educativ.
- *Competenţa sugestivă* este capacitatea de evoca sau trezi diverse stări psiho-emoţionale, capacitatea de a convinge.
- *Măiestria artistică sau competenţa expresivă* – capacitatea de a transmite cunoştinţele şi convingerile într-un mod expresiv şi emoţional; capacitatea de a utiliza mijloacele verbale, non-verbale şi paraverbale (gest, mimică, plastică etc.).

O definiţie mai explicită a noţiunii de *măiestrie artistică* poate fi găsită la O.S. Bulatova: „Măiestria artistică este capacitatea de a te contopi organic cu procesul didactic, o elevare interioară, tendinţa de a adopta soluţionări originale şi nestandardizate prin intermediul unor asociaţii imaginative, capacitatea de a adecva alegerea sau comportamentul, sau, mai direct, a crea, cu ajutorul unui set de abilităţi specifice, un comportament ce ar corespunde situaţiei reale şi concrete, în scopul atingerii rezultatului dorit.” [2, p. 203]. E o capacitate de a re-codifica, în parametrii emoţiei şi imaginaţiei, informaţia de transmis elevilor, astfel încât procesul de comunicare didactică să aibă finalitate şi să atingă scopul formulat de profesor.

Imaginaţia, emoţia şi încrederea sunt cuvintele-cheie care ne ajută să descriem conceptul de *măiestrie artistică*. „Măiestrie artistică e un limbaj specific, emoţional şi expresiv, de creare a noului; e o «dantelă» delicată şi graţioasă în procesul de creare a trăirilor vii, care apar «aici şi acum»; e capacitatea care permite să te conecteze aproape instantaneu la situaţii noi, să te poţi transforma la fel de repede în diverse chipuri noi; să poţi trăi în lumea ideilor elevilor, să trăieşti sincer; e o bogăţie a personalităţii individuale a învăţătorului, e metoda expresivă de a găsi soluţia problemelor, jocul imaginaţiei, delicateţe, inspiraţie, simţul libertăţii interioare” [2, p. 15].

În limba română contemporană, *măiestria artistică* poate fi sinonimiza cu *virtuozitatea*, caracterizându-se prin, dexteritate, iscusinţă deosebită într-un anumit domeniu de activitate artistic. Transpunînd conceptul în domeniul pedagogiei sau, mai exact, al artei pedagogice, observăm că adoptarea noţiunii de *măiestrie artistică* (în traducere directă *artistism*) din pedagogia rusă are justificare, cel puţin ca arie semantică. Urmărim, în acest context, sfera semantică a acestui concept, raportată la profilul pedagogic:

a) *trăsătură a personalităţii pedagogului*: capacitatea de a te transpune în diverse ipostaze, chipuri; bogăţia şi varietatea gestuală, a mimicii, intonaţiei, un har narator, capacitatea de a place, simţul libertăţii interioare, gândire imaginativă, tendinţa de a soluţiona diverse situaţii prin

metode nestandard, cu implicarea asociaţiilor imaginative, putinţa de a realiza un proces didactic în care improvizaţia şi firescul sunt coordonate complementare şi armonioase.

b) *totalitate de procedee, tehnică*. Această dimensiune a măiestriei artistice presupune că lecţia se desfăşoară după propriile legi interne, cu nişte procedee concrete, şi ad-hoc alese, de regizare a desfăşurării acesteia: alegerea informaţiei de transmis (adecvată din punct de vedere estetic), aplicarea unor tehnici concrete de adresare a întrebărilor (ce ar trezi interesul, şi astfel ar implica toţi elevii), aplicarea diverselor jocuri, ca modalitate de a contopi elevul cu procesul lecţiei, cu subiectul lecţiei, adecvarea comportamentului şi acţiunilor învăţătorului la situaţii concrete ale lecţiei, ale sarcinilor propuse spre realizare.

c) *concepţie asupra creativităţii pedagogice sau artei pedagogice* conform căreia întreaga realitate înconjurătoare este pusă în serviciul pedagogiei, procesului didactic, iar conţinutul lecţiilor depăşeşte aspectele înguste propuse de schemele acţionale pre-existente.

Chiar dacă abilităţile ce conturează această competenţă din punct de vedere pedagogic par a ţine de domeniul harului sau vocaţiei, totuși, măiestria artistică poate fi cultivată, dezvoltată de către agentul actului educațional. A. Apraksina afirmă în acest sens, că „măiestria artistică nu este un vis sau speranţă, dar o necesitate reală, accesibilă celui, care doreşte cu adevărat să-şi dezvolte această calitate, competenţă” [1, p. 45].

Merită precizate, în acest context, funcţiile măiestriei artistice, așa cum le-a formulat cercetătoarea O. S. Bulatova [2, pp. 74-75].

- *de motivare* (în pregătirea de lecţii şi promovarea acestora cu referire la învăţător, cât mai ales, la elev);
- *mobilizatoare*, care presupune abstractizarea de alte probleme ce ar afecta lecţia. Simţind dominanta pozitivă creată de învăţător, elevii vor avea încredere în succes;
- *atractivă*, care coordonează cu ceea ce numim noi „efectul primei impresii”. Învăţătorul nu va părea în ochii elevilor ca unul ce îşi face meseria, funcţia, şi care se află pe o treaptă superioară lor. El va putea construi un anume statut al lui şi al faptelor lui, ce va fi receptat şi înţeles de elevi;
- *de facilitare* a relaţiilor dintre elev şi învăţător;
- *de stimulare creativă* atât a pedagogului, cât şi a elevului;
- *sintetică***,** în care coexistă armonios şi cunosc manifestare diferite calităţi umane ale pedagogului, dar şi ale elevului;
- *de control* şi autocontrol emoţional.

Prin urmare, măiestrie artistică este indispensabilă unui profil pedagogic [3], întrucât îl racordează la cerinţele sistemului de învăţământ, social şi cultural de azi. La fel, un cadru

didactic, care are astfel de abilităţi, corespunde principiului actual al învăţării şi anume învăţarea centrată pe cel ce învaţă. Or, lecţia nu mai este jucată de un singur actor şi regizată de un singur regizor – învăţătorul, elevul fiind considerat coautorul lecţiei. O. S. Bulatova afirmă, în acest sens, că măiestria artistică este un stil al cooperării, al dominării bipolare, în care elevul şi pedagogul mizează pe dialog şi înţelegere [2, p. 15].

În concluzie, menționăm că manifestarea măiestriei artistice e direct proporţională cu atingerea sarcinilor pedagogice. Atunci când această componentă nu este neglijată şi este consolidată, perfecţionată, va fi posibilă formarea unor personalităţi armonioase, cu valori adecvate. Este o alternativă pentru soluţionarea situaţiilor când tehnicile şi algoritmii pedagogici nu sunt în stare să o facă total.

BIBLIOGRAFIE

1. АПРАКСИНА, О.А. *Методика музыкального воспитания в школе*. Москва: Просвещение, 1983.
2. БУЛАТОВА, О.С. *Педагогический артистизм*: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001.
3. FUSA, C. *Artistismul – componentă indispensabilă a culturii pedagogice.* În: Perspective şi tendinţe actuale de dezvoltare a învăţământului preşcolar şi primar. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale. Bălţi: Tipografia din Bălţi, 2014.
4. HOUSTON, R. W. *Strategies and resources for developing a competences-based teacher education program*, New York: State Education Departament, 1988.
5. MÂNDÂCANU, V. *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*, Chişinău: Lyceum, 1997.
6. MORARI, M. *Actul artistic: delimitări terminologice şi conceptuale cu deschideri pentru educaţie*. În: Artă şi educaţie artistică, Nr. 1 (23), 2014.
7. VIANU, T. *Estetica.* București: Editura Orizonturi, 2010.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВНЕШКОЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

WAYS OF FORMATION OF THE SPIRITUAL PERSONALITY OF THE STUDENT IN THE SYSTEM OF MODERN OUT-SCHOOL ART EDUCATION

Ana GLEBOV,
asistent universitar, magistru în muzică,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The contemporary music school is an integral part of the unique system of extracurricular art education and is a specific independent pedagogical system, which aims not only to train the student's artistic skills, but also involves a focused pedagogical impact on the individual and is considered basis for his spiritual development.*

This article solves the problem of "spiritual" measurement in the process of forming vocal-choral culture by internalizing music in the process of choral activity in the music school for children.

Keywords: *spirituality, internalization, art education system, music school.*

В современном кодексе Республики Молдова об образовании отмечено, что „образовательный идеал современной системы общего образования Республики Молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей” [2].

В этом контексте музыкальная школа представляет собой учебное заведение, целью которой является „формирование музыкально-исполнительской культуры учащегося, как неотъемлемой части его духовной культуры” [3].

Однако, являясь неотъемлемой частью единой системы образования в Молдавии, музыкальная школа обладает самостоятельной специфической педагогической системой, которая призвана не только дать профессиональные основы музыкальных знаний, умений и навыков подрастающему поколению, но и предполагает целенаправленное педагогическое воздействие на личность и рассматривается как основа для ее духовного развития.

Куррикулярная концепция воспитания конца XX века, осознавая необходимость перехода от учебно-дисциплинарной направленности процесса обучения к личностно-ориентированному, настойчиво ищет новые пути дальнейшего развития науки и практики, выстраивает новую систему ценностей. Одна из важнейших линий этих процессов – гуманизация и гуманитаризация. Она связана с переориентацией на личность ребенка всей системы воспитания и обучения. Практика последних десятилетий работы в начальном музыкальном образовании детей показывает, что большая часть выпускников школы, несмотря на достаточно высокую успеваемость и приобретение глубоких знаний, умений и навыков, не только не сохраняет потребности в дальнейшем самообразовании или пользовании приобретенными компетенциями в области искусства, но и не сохраняет потребность находиться, общаться среди духовных ценностей, определяющих целевую направленность музыкальной школы. В качестве причин создавшегося положения педагоги-исследователи называют, с одной стороны, слабую реализацию в практике музыкальных школ идеи творческого саморазвития существующих образовательно-воспитательных систем, ориентированных на непрерывное творческое саморазвитие и учителя, и учащихся, с другой – узкую профессионально-исполнительскую ориентацию учащихся музыкальных школ, преувеличенное внимание к техническим проблемам и утрату творческого и духовного характера музыкальной деятельности, недостаточное внимание к установке и к условиям восприятия музыки, развития у ученика музыкального

мышления ,к его способности духовного восприятия музыкального искусства (Л.А. Баренбойм, Т. Л. Беркман, С. С. Ляховицкая, Г.Г. Нейгауз, Д. Кабалевский, И. Гажим).

В последних десятилетиях XX и начале XXI века, в исследованиях отечественных ученых, возникло формирование принципиально нового взгляда на музыкальное воспитание в целом и на хоровое пение в частности. В этот период закладывается подлинно научное понимание цели и содержания общей музыкальной культуры (И. Гажим, М. Морарь), и в частности вокально-хоровой культуры (Г. Матковская, М. Вакарчук). Предметом рассмотрения этих ученых, стали не просто хоровая музыка и проблемы ее исполнения, а условия и особенности духовного подхода к системе «хоровая культура». Однако эти идеи касаются лишь общего музыкального воспитания, и не нашли развития в хоровой деятельности в музыкальных школах.

В контексте определения духовной функции вокально-хоровой культуры, сделана попытка выстроить содержание/структуру вокально-хоровой культуры, сосредоточив внимание на ее функциях (гносеологических, эстетических, воспитательных, преобразующих/духовных) компонентах (музыковедческих, философский, психологический) и аспектах (духовный, слуховой, художественно-творческий, техническо-исполнительский) а также на методических и технологических особенностях ее формирования в процессе хорового пения, так как „духовность, не есть что-то находящееся вне или «рядом» с музыкой, но содержится в самой материи, в ее звуковой субстанции” [4].

В связи с этим, возникает проблема „духовного” измерения в осуществлении процесса формирования вокально-хоровой культуры посредством интериоризации музыки в процессе обучения в детской музыкальной школе.

В этом контексте нами было выбрано интериоризированное направление при формировании вокально-хоровой культуры, которое послужило одним из факторов ее развития и именно как части духовной культуры учащихся музыкальной школы, которое дает им возможность не только проникать в мир чувств, переживаний, мыслей, других людей через осмысление содержательной формы исполняемых произведений, но непосредственно воссоздавать свой духовный мир в звуковых образах.

Д. Б. Кабалевский отмечал, что умение или неумение слышать /вникать в музыку особенно дает о себе знать в хоровом пении: „Умение слышать самого себя, своих товарищей по хору и сопровождение, не говоря уже об ощущении стиля данного композитора и понимании характерных особенностей данного произведения – вот что надо прежде всего воспитывать у учащихся на их собственном исполнительском опыте” [1].

Таким образом, мы предлагаем формировать вокально-хоровую культуру учащегося детской музыкальной школы *посредством интериоризации музыки, т.к. именно интериоризация музыки ведет к духовности звука. В становлении того настроения, которое потом извлекается в вокальных звуках.*

Обоснование идеи интериоризации музыки имеет теоретические и практические *предпосылки*:

- психологические труды в области интериоризации: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Ф. Ломов, А.В. Брушлинский;

- труды авторов, посвященные интериоризации и музыкальному восприятию: Е. В. Назайкинский, В. В. Медушевский, А. Н. Сохор;

- исследования музыковедов в области интериоризации как аспекта музыкального мышления: В. П. Бобровский, В. В. Медушевский, А. Н. Сохор, М. Г. Арановский, М. Кушнир, М. К. Михайлов, С. П. Полозов.

- психологические исследования *в области творческой деятельности и воображения:* Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е. Могилиной, М. Старчеуса, В. Петрушина;

- исследования музыковедов *в области протоинтонации*: В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, Д.К. Кирнарской, М. Старчеуса; Г. Чеголя.

- исследования *в области профессиональной подготовки учителя музыки*: Д.Б. Кабалевского, Ю. Алиев, Э.Б. Абдулина, О.А. Апраксиной, И.Ф. Гажим, Г.М. Цыпина и др.

- работы по *хороведению:* В. Ф. Чебанный, И. В. Батюк, А. Р. Шарипова, Е. Н. Никитина, Г. М. Матковская, М. Вакарчук.

Работы названных авторов способствовали психологическому, философскому, музыковедческому и методическому обоснованию интериоризации как идеи развития главного механизма музыкального мышления в вокально-хоровой работе на уроках хора, при этом реализован поиск внешних психических механизмов, положительно влияющих на внутреннее сознание/мышление (а в музыкальной деятельности – музыкальное мышление) и тем самым интериоризировать внутренний/духовный мир учащегося.

Все это позволяет определить новую концепцию и структуру вокально-хоровой культуры, в которой прослеживается функциональная взаимосвязь ее целей (духовная целостность личности), компонентов средств и результатов деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание СССР. – М., 1978.
2. Кодекс Республики Молдова об образовании (Codul Educației) от 17 июля 2014 года №152 Парламент принимает настоящий кодекс. (В редакции Законов Республики Молдова от 17.06.2016 г. №138, 21.07.2017 г. № 191, 21.09.2017 г. № 190, 16.03.2018 г. № 36, 24.05.2018 г. № 79) Статья 6. Образовательный идеал
3. Curriculum școlar pentru clasele a V-a – a IX-a. (Traducere în limba rusă) Educația muzicală. E. Coroi., A. Borș. Ed. Editura Cartier, Chișinău 2000.
4. GAGIM, I., Știința și arta educației muzicale. Ed. a 3-a. Chișinău, Editura Arc, 2007.

GÂNDIREA ARTISTICĂ DREPT PARTE A CULTURII ARTISTICE A LICEENILOR

ARTISTIC THINKING AS PART OF THE ARTISTIC CULTURE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Alexandra CLAPATIUC,
profesor de profil în cadrul Liceului Academic de Arte Plastice „Igor Vieru”
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Chișinău, R. Moldova

Abstract: *Institutional fine art education involves the formation of high school students' artistic culture, the acquisition of fine art grammar, the formation of specific professional skills, as well as the development of complex cognitive processes and phenomena, such as artistic thinking, including elements of abstract thinking, associative thinking, thinking through images and imagination. The article examines the pedagogical dimensions of artistic thinking as part of the artistic culture of high school students, presenting processes / phenomena inherent and derived from artistic knowledge and the act of knowledge in the context of institutional artistic-plastic education. Emphasizing the idea that thinking is a superior and complex cognitive process, are remarked operational mental processes such as analysis, synthesis, comparison, as essential in the process of study by nature and fine art activity as a whole. In the same order of ideas, is analyzed the interdependence of cognitive development and artistic-practical activity of high school students, as well as other correlative cognitive phenomena such as association, abstraction, concretization and imagination. Against this background, artistic thinking is examined as a form of conception of the language specific to art, a form of assimilation of reality, meta-formation of the personality of the educated and the surrounding world through creative activity. Thus, in fact, artistic thinking represents a process of "transformation", formation of the individual uniqueness of the high school students' personality through understanding, feeling and creating artistic phenomena. Perspective, that indicates on the principle of unity between "thought-feeling-action", assuming the idea that the formation of artistic thinking involves the correlation between artistic knowledge, affection and meta-formation.*

Keywords: *artistic thinking, analysis, synthesis, comparison, abstraction, imagination, artistic-plastic education.*

„Cultura reprezintă mijlocul de perfecționare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanității, un mijloc de educație; mai departe, ea este *scop* al educației, pentru că este stare de spirit, putere de înțelegere și trăire a valorilor" [1, p. 81], după cum afirmă *T. Callo*. Astăzi, formarea culturii artistice a educaților reprezintă un scop prioritar al școlii contemporane în practica educației instituționale cu profil în arte plastice și nu doar, iar cercetarea gândirii artistice drept parte a acesteia reprezintă o necesitate imperativă a prezentului.

Potrivit cercetărilor lui *B. C. Кузин* în domeniul psihologiei artelor plastice *„*cel mai înalt nivel al reflecției, cunoașterii este reprezentat de gândire – proces cognitiv superior*"* [5, p. 10]. Din punct de vedere fiziologic și fenomenologic, "principalele trăsături distinctive ale gândirii sunt generalizarea și medierea în cortexul cerebral al reflecției obiectelor, fenomenelor lumii înconjurătoare, și totodată, a diferitor conexiuni ce există între ele. (…) Gândirea este o reflectare a realității mediată de cunoștințele deja existente. (…) Drept cel mai înalt și desăvârșit stadiu al cunoașterii realității, urmează așadar, de a sublinia că, gândirea este indisolubil legată de cunoașterea afectivă, ce reprezintă principalul informator privind lumea înconjurătoare. Senzațiile, percepțiile, gândirea sunt verigile unui singur act – cel al cunoașterii" [5, p. 149]. Or, drept un proces complex al cunoașterii, gândirea artistică este mediată de înțelegere/ comprehensiune (de ordin logic), cât și trăire/simțire (de ordin afectiv) a fenomenelor artei.

Relaționând procesul de formare a gândirii artistice cu particularitățile vârstei liceenilor, observăm că anume perioada de adolescență este una dintre cele mai favorabile pentru antrenarea educaților în procese cognitive complexe. Or, gândirea artistică este caracterizată de operații metale specifice de concepere și trăire a fenomenelor/imaginii artistico-plastice la nivel vizual-senzitiv, ideatic și conceptual. În acest sens, „orice activitate intelectuală se realizează cu ajutorul operațiilor mentale: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea și concretizarea. (…) Gândirea – reprezintă activitatea analitico-sintetică a creierului. *Analiza* este separarea mentală a întregului în părți, adică separarea obiectului, fenomenul în părți anumite, semne. Proprietățile ce constituie în ansamblu acest obiect sau fenomen. *Sinteza*, dimpotrivă, este o legătură mentală a diferitor părți, atribute, proprietăți într-un întreg" [5, p. 151]**.**

Așadar, procesul de instruire în arte plastice implică obligatoriu procese de analiză și sinteză a proprietăților vizual-senzitive ale realității și celor reprezentate, ca: forma, culoarea, tonalitatea, proporțiile, contrastul, construcția, dinamica, plasticitatea, amplasarea spațială, gama cromatică, factura, sursa de lumină etc. În cele din urmă, activitatea artistico-plastică și implicit studiul după natură se fundamentează pe comparație. Or, prin *comparație* liceenii stabilesc relațiile dintre proprietățile realității, reprezentând o stabilire mentală de asemănare sau diferență dintre obiectele/fenomenele lumii înconjurătoare, fiind fundamentul oricărei înțelegeri și gândiri.

Referindu-ne la aspectele gândirii artistice este oportun de a menționa și fenomenul *asociațiilor.* Asociația reprezintă un element fundamental al gândirii prin imagini și implicit gândirii artistice, realizând conexiuni de ordin vizual-senzitiv, ideatic, conceptual, logic și afectiv al imaginilor artistice, senzațiilor și percepțiilor realității. Or, imaginea artistico-plastică este constituită din elemente de *analogie și contrast (diferență),* ca spre exemplu: relațiile cromatice și tonale, stilul, proporționalitatea, motivul, structura, conținutul ideatic, starea. Și anume relevanța, profunzimea și originalitatea asociațiilor imaginii artistico-plastice determină și capacitatea educaților de creare a „noului".

Un alt proces imanent gândirii artistice este abstractizarea, prezumând cunoașterea realității prin sustragerea mentală de la un șir de calități ale obiectelor și relațiilor dintre acestea și identificarea, segmentarea unei calități sau atitudini anumite. Or, acest procedeu mental are o importanță semnificativă în reprezentarea/studiul artistico-plastic (implicit studiul după natură/model/realitate). În viziunea lui *В. И. Петрушин,* competențele intelectuale dețin un rol semnificativ în cadrul procesului de instruire artistico-plastică și formare a culturii artistice a liceenilor, or, potrivit acestuia *„*formarea competențelor intelectuale, ca și formarea competențelor profesionale se începe cu stăpânirea „limbajului" gândirii abstracte – conceptelor [6, p. 184]. Iar, conceptele reprezintă unități de gândire, de exactitatea determinării sensului cărora depinde eficiența gândirii în totalitate. De altfel, „*abstractizarea* condiționează „pătrunderea în profunzime" a obiectului, fenomenului; în afara abstractizării este imposibil de a cunoaște esența obiectului studiat" [5, p. 156]. Așadar, fiind o condiție necesară a cunoașterii artistice, treaptă calitativă a dezvoltării gândirii artistice, abstractizarea determină aplicarea legităților/principiilor/schemelor de construcție/constituire a imaginii artistico-plastice, mijloacelor de expresie, proprietăților senzitiv-vizuale ale realității în activitate artistico-practică. Proces antinomic abstractizării este *concretizarea*, „ce reprezintă o fixare a unei trăsături, laturi a obiectului, fenomenelor în afara considerației celorlalte laturi, trăsături a obiectelor și fenomenelor în întregime" [5, p. 156]. În cele din urmă, aceste două procese cognitive complementare favorizează dezvoltarea unui alt fenomen/proces specific gândirii artistice ca imaginația. „*Imaginația* – este un proces psihic de creare a noului în forma imaginii, viziunii și ideii.", fiind „dintotdeauna o anumită îndepărtare de la realitate. Cu toate acestea însă, originea imaginației – este realitatea obiectivă" [5, p. 182].

Examinând aspecte formative ale gândirii artistice, putem remarca că una dintre cele mai eficiente posibilități de manifestare și dezvoltare a acesteia este *activitatea practică* a liceenilor (studiul în cadrul atelierelor de creație și studiul după natură). Or, dezvoltarea gândirii artistice prezumă exersări permanente, practicarea analizei, sintezei și comparației senzațiilor și percepțiilor vizual-senzitive receptate din realitate în mod constant. Doar exersarea activă în

cadrul procesului de instruire poate oferi condiții benefice pentru antrenarea sensibilității fiziologice a receptorilor de simț, eforturilor intelectuale, emoționale și volitive capabile de a oferi impresii veridice despre realitate. De altfel, potrivit cercetărilor „activitatea gândirii se realizează prin activitate practică și este indispensabil conectă de aceasta. Orice tip de activitate, orice muncă include soluționarea obiectivelor gândirii. Practica reprezintă sursa gândirii și, în același timp, exact ca și în cazul senzațiilor și percepțiilor, practica este criteriul veridicității gândirii" [5, p. 149]. Anume activitatea artistico-plastică practică oferă posibilitatea aprecierii, cât de veridic a fost conceput un fenomen, legitate sau principiu plastic de către liceeni și măsura în care reflectă relațiile obiective ale realității.

Riguros vorbind, gândirea artistică este „una dintre cele mai complicate forme de asimilare a realității, categoria în care se manifestă „trăsăturile specifice ale personalității creatorului și proceselor de creare a operelor" [2, p. 63], reprezentând „un indicator integrativ al unicității individualității creative a artistului" [2, p. 109]. Vorbind despre capacitățile cognitive ale omului, *T. Callo* subliniază că „profilul spiritual al omului se construiește pe *sistemul de cunoștințe asimilate*, care reprezintă un proces de prelucrare și valorificare. Însăți cunoștințele trec printr-un proces de metamorfozare, ridicându-se de la date, fapte, evenimente, la generalizări și categorii de concepte. Pe această cale, prin formarea capacităților cognitive, se ajunge la structurarea unui *mod de a gândi și a interpreta lumea în ansamblul ei*" [1, p. 19]. Potrivit lui *Н. Н. Волков,* „gândirea artistică drept un proces de creație se caracterizează de anumite legități. De a identifica aceste legități în activitatea de creație a unui sau altui creator de artă – înseamnă de a dezvălui trăsăturile specifice de prelucrare și generalizare a acestuia a impresiilor realității, de a caracteriza sistemul său estetic, principiile, de care este determinată structura interioară a imaginilor sale și pe care este fundamentată apariția acestora și transformarea în conștiința individuală" [2, p. 111].

De altfel, inovarea, crearea noului, crearea imaginii în arte plastice, dintotdeauna reprezintă produsul gândirii artistice – activității/procesului de meta-formare, transformare, sublimare a conținuturilor personalizate/individuale (impresiilor, cunoștințelor, senzațiilor, stărilor afective) în forme/imagini de expresie plastică. Iar rezultatul (creația artistică) acestei „meta-formări" este mereu superior sumei aritmetice dintre elementele constitutive. Or, potrivit cercetărilor lui *Л. С. Выготский* „miracolul artei mai bine amintește de un alt miracol evanghelic – transformarea apei în vin, și natura veridică a artei dintotdeauna aduce în sine ceva meta-creator, ce depășește un sentiment ordinar, și aceeași spaimă, și aceeași durere, și aceeași neliniște, când sunt chemate de artă, conțin în sine încă ceva în plus a ceea, ce este conținut de acestea. Și acel ceva depășește aceste sentimente, le iluminează, transformă apa lor în vin, realizând astfel cel mai important scop al artei. Arta este relaționată cu viață, ca vinul cu poama –

a spus unul dintre gânditori, și a avut absolută dreptate, indicând astfel asupra faptului că, arta își agonisește materialul din viața, însă oferă ceva supra acestui material, ce nu este conținut încă de proprietățile materialului însăși" [3, p. 306].

Așa cum rezultă din analiza relațională, gândirea artistică reprezintă un proces de „transformare", mediat de (1) comprehensiune (cunoaștere/concepere logică), (2) trăire (cunoaștere/concepere afectivă) și (3) creare (activitate artistico-plastică) a fenomenelor/ imaginii artistico-plastice. Idee, pe care o regăsim la *А. В. Криницына.* Or, conform cercetărilor autoarei, unul dintre principiile fundamentale pe care se bazează formarea gândirii artistice este *principiul unității* dezvoltării sensibilității (simțurilor), cunoașterii și activității. „Gândirea artistică se formează în unitatea integră a înțelegerii emoțional-afective a imaginii artistice, a cunoașterii estetice, imaginate și logice și pregătirii pentru activitatea artistico-creativă." [179]. Așadar, autoarea stabilește trei fundamente în baza a trei principii – „simț, gând, acțiune": (1) fundamentul gândirii imaginative și creației: gândirea artistică se bazează pe competențe cognitive, în special – gândire prin imagini; (2) fundamentul estetic și emoțional al activității artistico-creative: gândirea artistică se dezvoltă în măsura acumulării experienței artistico-creative, a cunoașterii emoționale a tabloului artistic al lumii, artei; (3) fundamentul creativ: gândirea artistică se dezvoltă în legătură necondiționată cu activitatea de creație, motivației spre activitate [179]**.**

În concluzie, putem afirma că gândirea artistică include elemente ale gândirii prin imagini, gândirii abstracte, gândirii asociative și imaginației, prezumând analiza, sinteza, comparația, asociația (analogia și contrastul), abstractizarea și concretizarea imaginii artistico-plastice. Așadar, gândirea artistică reprezintă una dintre cele mai complexe forme de asimilare/cunoaștere a realității, procesul de „meta-formarea" a conținuturilor personalizate în imagine artistico-plastică, mediat de principiului unității dintre *conceperea, trăirea și crearea artistică* (gând-simț-acțiune), valorificând unicitatea individualității, percepției artistice a lumii, viziunilor artistice/filosofice despre lume și sine ale creatorului/educatului.

BIBLIOGRAFIE

1. ВОЛКОВ, Н. Н. Восприятие произведений живописи и скульптуры. В: *Художественное восприятие: сборник,* Ленинград: Наука, 1971.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Психология искусства.* Москва: Искусство, 1986.
3. КРИНИЦЫНА, А. В. Психолого-педагогические принципы и основания развития художественного мышления в младшем школьном возрасте. В: *Педагогика Искусства*, [online]. 2014. (citat 07.03.2017)
4. КУЗИН, В. С. *Психология*: *учебник для художественных училищ.* Москва: Высшая школа, 2-е изд., 1982.
5. ПЕТРУШИН, В. И. *Психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие для вузов*. Москва: Акад. Проект: Гаудеамус, 2008.

SECȚIUNEA II: EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ ПЬЕСЫ «*O SEARĂ LA STÂNĂ*» ЧИПРИАНА ПОРУМБЕСКУ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАННО

PERFORMANCE AND METHODOLOGICAL FEATURES OF THE PERFORMANCE OF THE PIECE *"O SEARĂ LA STÂNĂ"* BY CHIPRIAN PORUMBESCU IN THE PIANO CLASS

Lilia GRANEȚKAIA,
conferențiar universitar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The problem of artistic interpretation and artistic performance always remains invariably relevant in musical pedagogy. The most difficult artistic problems remain the questions concerning musical intonation, understanding the logic of musical thought and ideological design. The article discusses methodological and practical recommendations for working on the creation, identification of an artistic image on the example of the program work of the Romanian composer C.Porumbescu "O seară la stână". As methodological recommendations developed by the author are offered. three didactic technologies for performing analysis of a musical image.*

Keywords: *interpretation of a piece of music, work on an artistic image in the piano class, pianist-performer, specific didactic musical technologies.*

Особенности музыкально-педагогической и исполнительской деятельности, а также специфические условия овладения профессионально-техническим мастерством представляют собой сложный многоуровневый и многогранный процесс. Наиболее сложными до сих пор остаются проблемы, относящиеся к сугубо художественной стороне исполнительского искусства: выразительность интонирования музыкальной ткани, выявление стилистики автора, а также стилистических тенденций эпох сочинения и исполнения музыки, построение конструктивной и композиционной формы произведения, ее направленности на восприятие слушателей в аспекте драматургии исполнительского процесса и т.д. Иными словами, наиболее сложной является именно та проблематика, которая непосредственно относится к художественно содержательной интерпретации исполняемого музыкального произведения. Интерпретация начинается с возникновения художественного замысла как определенного плана действий при постановке и реализации исполнительских задач применительно к данному сочинению. Для того чтобы понять, почему данное произведение написано (и названо) так, а не иначе, что хотел сказать им композитор, часто недостаточно одного только нотного текста. Необходимо знать время и обстоятельства создания произведения, изучить другие сочинения этого композитора, особенности его стиля, мировоззрения,

эстетических взглядов и др. Таким образом, глубокая и содержательная интерпретация даже небольшого произведения нередко предполагает огромную подготовительную, подлинно исследовательскую работу. Интерпретация музыкального произведения требует от исполнителя глубокого изучения как биографических, музыковедческих данных так и знание жанровых, технических и художественных исполнительских тонкостей.

В качестве методического примера предлагаем исполнительский анализ пьесы румынского композитора Чиприана Порумбеску с программным названием «O seară la stână».

Чиприан Порумбеску (1853—1883 гг.) родился в Шипотеле-Сучевей, Сучавского уезда Буковины, в семье румынского писателя и священника польского происхождения Ираклия Голембиовского, который сменил свою фамилию на Порумбеску («переведя» её с польского языка на румынский (польск. *gołąb* = рум. *porumbel*, голубь).).

Музыкальное образование Чиприан получил у Кароля Микули, Ш. Носиевича (теория музыки), С. Майера, В. Шлетцера (скрипка) и Сидора Воробкевича (гармония, хоровое дирижирование). Именно Воробкевич помог юноше раскрыть свой талант, усовершенствовать мастерство. В Черновцах начинающий композитор написал свои первые мелодии, в 1875—1877 гг. был дирижером хорового общества «Аброраса», руководителем студенческих и рабочих кружков и хоров, а также принимал участие в национально-освободительных движениях против австро-венгерского гнета и был арестован. Его песни, а также оперетта «Кандидат Линте», написанные в Черновцах, остро разоблачали чиновников и панов Австро-Венгерской монархии. Среди произведений Порумбеску, которые исполнялись в Черновцах, немецкая и румынская пресса тех времен вспоминает оперетту «Новолуние» (Crai Nou). По окончании Черновицкого университета Чиприан Порумбеску вступил в Венскую консерваторию. Там увидели мир его «Студенческие песни» (к некоторым из них сделал иллюстрации выдающийся буковинский художник Эпаминонд Бучевский). После консерватории Порумбеску выехал в Брашов, где преподавал в гимназии. Умер Чиприан Порумбеску в 1883 году от туберкулеза (ему было лишь 29 лет). За свою короткую жизнь маэстро написал более 200 музыкальных произведений, которые выделялись мелодикой, ярко выраженным национальным колоритом и волнуют сердца слушателей и сегодня. В музыкальном наследии композитора, кроме песен, есть оперетты, а также инструментальные произведения, романсы, хоры и музыка для драматического театра, которые принесли ему мировое признание. Часть своих патриотических произведений («Плевна», «Сержант», «Пенеш Курканул») Порумбеску посвятил боевому побратиму

русских и румынских солдат в войне 1877—1878 гг. против турецких захватчиков, в результате которой Румыния впервые получила свою национальную независимость. Его патриотическая песня «Trei culori» («Три цвета»), к которой он написал слова и музыку, претерпев идеологические изменения в тексте, легла в основу гимна Румынии, просуществовавшего с 1977 по 1989 годы. Другая известная патриотическая песня, которую также написал Чиприан Порумбеску «На нашем флаге написано — Объединение» (рум. «Peal nostru steag e scris Unire»), в настоящее время является национальным гимном Албании «Hymni i Flamurit».

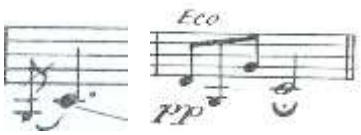
Подходя к исполнительскому овладению пьесы для фортепиано «O seară la stână», помимо знаний биографии и в целом творчества композитора, следует в первую очередь опираться на передачу художественного образа произведения. Программное название, данное автором «O seară la stână» (Вечер в овчарне) с ремаркой «idilă», сразу очерчивает круг образов, настраивая исполнителей и слушателей на восприятие идиллической пасторальной картины: Вечер. Карпатские горы. Мирно пасущееся стадо. Пастух в размышлении о вечности… Присутствие путника аристократического происхождения или внутреннего Я автора.

Создавая музыкальный образ произведения, автор вкладывает в него свою любовь к родному краю, природе, народу, фольклору. Пьеса начинается колоритным вступлением которое помечено авторской ремаркой «buciumul»[9], которая моментально настраивает исполнителя на определенную тембровою окраску звука, с целью передачи специфического звучания этого духового инструмента горных пастухов. Основными исполнительскими средствами здесь должны послужить темп *rubato*, колорированная педаль, богатство динамических оттенков. Широкая распевность мелодии передается композитором с помощью триолей, часто встречающихся «фермат» на последних звуках музыкальных фраз. Звучание «buciumul» разносящееся гулом по горам и возвращающегося эхом обратно, необходимо воплощать с помощью искусного владения педалью. Наличие коротких форшлагов привносит в мелодию легкие танцевальные интонации. Национальный колорит насыщается за счет присутствия квинтовых форшлагов. Последний штрих «вступления» это мотив «Есо» на динамике *pp* и

[9] Bucium (также называемый trâmbiţă или тюник) - это разновидность альпового рога, которую используют горные жители Румынии. Имея дакийское происхождение, он использовался в княжествах Молдавии и Валахии в качестве сигнальных устройств в военных конфликтах. Слово происходит от латинского bucinum, что первоначально означало «изогнутый рог», инструмент, используемый римлянами. Это слово родственно английскому «горн». Трубка изготавливается из коры липы, дерева или даже (частично) из металла. Он в основном используется пастухами для сигнализации и общения в лесных горах, а также для ведения овец и собак. Trâmbiţa издает звуки, совершенно отличные от звука альпхорна. Под названием трембита его также используют украинские гуцулы..

заканчивающийся на фермате «do»[10]. Далее следует идиллическое *Andantino quasi allegretto*[11] написанное в As-dur в стиле ноктюрна. Композитор сочетает традиции западноевропейского романтизма (Шопен, Шуберт, Шуман) и румынского музыкального фольклора. Жанро-стилевая связь с ноктюрном прослеживается начиная с названия, «O seară la stână» переводящееся, как вечер в овчарне. Выявляя этимологию понятия «ноктюрн» обнаруживаем схожее образное содержание (от фр. *nocturne* — «ночной»)[12]. Анализируя средства музыкальной выразительности (специфическую фразировку, арпеджированную фактуру аккомпанемента) еще раз убеждаемся в непосредственной жанровой и образной связи с ноктюрном. На фоне покачивающегося аккомпанемента, расписанного триолями, в размере 9/8 разворачивается удивительная по красоте мелодия, богато насыщенная фольклорными интонациями (секундовые ходы, специфическая ритмизация). Внимание исполнителя должно быть сконцентрировано на вариативности ритмического рисунка[13]. Точное соблюдение данных ритмических тонкостей поможет исполнителю достовернее передать авторский замысел, тем самым придав мелодии гибкость, рельефность и животрепещущий характер. Также для передачи пластичности мелодического рисунка исполнителю следует обратить внимание на фразировочные и артикуляционные лиги. Здесь уместно напомнить о методических принципах Шопена, указывающих на то, что рука, кисть пианиста должна «дышать» подобно вокалисту, то есть, движение кисти требует подчинения вокальному дыханию.

Агогические отклонения, внесенные автором (*ritenuto, rallentando, tempo I, a tempo*), выполняются просто, без жеманства и излишнего замедления темпа, дабы не внести в образную картину черты «тяжести» и «рутинности». Драматическому развитию образа способствует «ступенчатое» развертывание мелодического рисунка (такты 29-37). Мелодия развивается в октавном изложении обогащенная волнообразными пассажами из

10

11

12 Французское слово *nocturne* в этом значении впервые применил Джон Филд в 1810-х годах, хотя итальянский термин *notturno* существовал ещё в XVIII веке и обозначал музыку, исполнявшуюся на открытом воздухе.

13 A) B) C)

шестнадцатых нот на более насыщенном, в смысле тембра и звучности, туше (*touchér)* [14] . Повторяющийся трижды звук «соль» во 2 и 3 октаве является для исполнителя точкой эмоционально-драматического тяготения. Задача исполнителя заключается в художественной передаче кульминации, при этом рационально распределив силу звучности и экспрессивности. Трижды овладев вершиной «соль» мелодия вырывается на свободу в виде нисходящего хроматического потока, достигнув ноту «соль» 1 октавы.

Завершается часть *Andantino quasi allegretto* репризным проведением начальной темы в том же спокойном, идиллическом настроении утвердив тональность As-dur. Подобно тому, как первая часть предварена колоритным вступлением «buciumul», так и средний раздел предваряется яркой фольклорной цитатой «Doina».[15] Дойна является жанром вокальной музыки, в основе которого лежит импровизационное начало. Передать на инструменте «вокальную импровизацию» представляется довольно сложным и, следовательно, от инструменталиста требуется глубокое знание традиций данного пения и соответственного чувствования народных интонаций. Мелодическая нить дойны развивается на фоне трепещущего тремоло в левой руке, которое тембрально и динамически должно развиваться в зависимости от драматического развития вокальной линии. Важную роль в передаче данного художественного образа играет педаль и агогика (*ферматы, ritenuto*), искусное применение которых должно способствовать передаче эмоционального состояния героя поющего дойну (томление чувств, боль, восторг, повествование).

После дойны непосредственно и начинается средний раздел с ремаркой *un poco piu mosso*[16], который привносит в музыкальное содержание произведения новый художественный образ, ассоциирующийся с красотой природы, пасторальной картины: весело резвящиеся овечки, добродушное настроение пастуха, и т.д. Основная тема проводится в левой руке, а правая рука создает равномерный фон, состоящий из шестнадцатых нот в виде «секстолей». Нарочито подчеркнутая линия темы (*Il basso marcato*), проходящая в «народных интервалах» (кварты, квинты, сексты) наглядно передает простоту, самобытность музыкальной картины. Исполнительская сложность

[14] Тушé (фр. touchér — прикосновение)
[15] DÓINĂ, Лирическая народная песня, выражающая разные чувства (тоска, печаль, любовь и т. д.)

[16]

заключается в создании звуковой ровности правой руки и рельефного пропевания в левой, не нарушая, разумеется, общего ансамбля.

Образная смена характера наступает в тактах 62-65 ассоциирующаяся с внезапным изменением погоды, порывом ветра, предгрозовым состоянием. В музыкальной речи слышится «остинатный» призыв в правой руке – настойчиво повторяющаяся октавная соль[17] на фоне бурлящего, волнообразного, хроматического движения шестнадцатых в левой руке. Внезапно налетевший вихрь утихает, утвердившись в аккорде Gis-dur=As dur и тем самым являясь подготовительным аккордом для репризы в *Tempo I* написанной в тональности As dur. Заключительная часть возвращает нас в прежнее эмоциональное состояние ноктюрна. «Аристократическая мелодика» с размеренной фразировкой повествовательного характера навевает умиротворяющие образы (картину заката солнца, конец рассказа и т.д). Воображение рисует подобный образ, поскольку композитор в коде пьесы использует опевание трезвучия As dur в восходящем движении, фиксируя постепенно внимание слушателя на звуках арпеджио As-C-E-As.[18]. Данный композиторский прием утверждает глубокий философский смысл – идею божественной красоты мироздания, человеческой души в единстве с природой, в мире и согласии с самим собой и с Богом.

В исполнительском смысле кода представляется одновременно простой (в плане текста) и в тоже время сложной (в плане звука, нюансировки, педализации). От исполнителя требуется тонкое интонационное чувствование фраз, умелое владение как правой, так и левой педалью, исполнительское мастерство в градации звучания от *piano* до нежнейшего *pianissimo*. Особою роль играет левая рука – она написана в аккордовой фактуре и предполагает «горизонтальное» ее восприятие в исполнении, выделяя слухом движение крайних звуков движущихся в сексту[19].

В качестве методической рекомендации предлагаем использовать следующие дидактические технологии, которые были апробированы в ходе научного педагогического

эксперимента и принесли хорошие результаты[20]. В частности, нами были разработаны три дидактические технологии исполнительского анализа музыкального образа:

1. *ЛИЧНОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПЛАНА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА*, предусматривающая комплексное изучение произведения - эстетический, стилистический, музыкально-теоретический, методологический анализ, в процессе которого выявляется семантическое значение средств музыкальной выразительности.

2. *РАЗРАБОТКА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ,* которая осуществляется на основе многоаспектного изучения музыкального произведения. Исполнительский проект, разработанный студентом, предполагает формирование личностного суждения/понимания выбора исполнительских средств, согласованных с художественным образом произведения.

3. *ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС МЕТОДОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЛАСТЬ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ.* В качестве примера реализации одной из технологий предлагаем примерный «исполнительский проект» созданный в результате изучения произведения Чиприяна Порумбеску «O seară la stână». В данном проекте могут быть зафиксированы указания касающиеся передачи образного содержания, исполнительских, технических деталей. Обычно в результате создания плана перед исполнителем четко вырисовывается и форма произведения. В нашем случае это трехчастная форма. В рамках каждой из частей исполнитель вписывает информацию, касающуюся личностного восприятия, трактовки и персональных технических ремарок (рис.1):

A		**B**		**A**	
Вступление «Buciumul»	**1 часть**	**Doina**	**2 часть**	**3 часть**	**Кода**
Тональность C-dur. Тембральная окраска звука близкая к звучанию	Тональность As dur Цельность фраз. Слышание 2 звуковых	Насыщенность звука. Импровизационный характер.	Создание фона в правой руке Вокальность и речитатив в	Возвращение в прежнее эмоциональное состояние	Ступенчатое движение вверх – цельность мысли

[20] **GRANEŢKAIA L.,** *Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică//* Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie, Bălţi, Presa universitară Bălţeană, 2008, 24 p.

народного инструмента buciumul. Педаль. Динамика .	планов (мелодия-аккомпанемент) Вариативность ритмического рисунка Нота «соль» как точка эмоционально-драматического тяготения.	Легкость в тремоло. Варьированная динамика	левой руке Ветер как предвестник грозы. Четкость в пассажах	ноктюрна	«ксты» в левой руке распевные

Рис. 1. Исполнительский проект пьесы Ч.Порумбеску «O seară la stână»

БИБЛИОГРАФИЯ

1. BREAZUL, G., *Ciprian Porumbescu*, on: „Pagini din istoria muzicii romaneşti", vol. I, Bucureşti, 1966.
2. COSMA, V., *Ciprian Porumbescu.* Monografie, Bucureşti, 1957.
3. GRANEŢKAIA L.**,** *Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică//* Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie, Bălţi, Presa universitară Bălţeană, 2008.
4. STANCA, H., *Ciprian Porumbescu*, Cluj-Napoca, 1975.
5. TKACI, E., *Ciprian Porumbescu.* Opere alese, Chişinău, 1975.
6. [1] http://en.wikipedia.org/wiki/Ciprian_Porumbescu

TEHNICA ARCUȘULUI ÎN CONTURAREA EXPRESIVITĂȚII SONORE A INTERPRETULUI VIOLONIST

THE ARCH TECHNIQUE IN SHAPING EXPRESSIVITY SOUND OF THE VIOLINIST PERFORMER

Raluca DOBRE-IONIȚĂ,
lector universitar, doctor în muzică,
Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România

Abstract: *The phenomenon of creation the sound on stringed instruments is a complex process that requires a dual approach: on the one hand, we refer to all activities that are established between the resonator body and the bow, and on the other to the relationship of interdependence that will form over time between the human body and the instrument so that the latter becomes an integral part of the performer's being and emotion. The aim of each artist is to reveal through his instrument a wide and varied range of experiences and feelings and to create a rich sound and content.*

The violin is one of the most expressive instruments close to the beauty of the human voice, but the mastery of all means of technical and interpretative expression requires years of thorough study and perseverance in search of the absolute ideal sound. Although the right hand has an essential role in leading of the bow, and solving technical problems (positioning,

fingering, grabbing and leading the bow) will influence the effortless and comfort of movements as well as the sound quality, it is recommended that the study be organized for growing and strengthening technique of both hands.

Keywords: *violin, the bow technique, ideal, sound, artist.*

Fenomenul de formare a sunetului la instrumentele cu coarde este un proces complex care necesită o abordare dublă: pe de o parte ne referim la ansamblul activităților care se stabilesc între corpul rezonator și arcuș, iar pe de altă parte la relația de interdependență care se va forma de-a lungul timpului între corpul uman și instrument, astfel încât cel din urmă să devină parte integrantă din ființa și emoția creatoare a muzicianului interpret. Scopul fiecărui artist este să redea prin intermediul instrumentului său o gamă largă și variată de trăiri și sentimente și să contureze o sonoritate bogată în conținut și cantabilitate.

Vioara este unul dintre cele mai expresive instrumente apropiate de timbrul cantabil al vocii umane, însă stăpânirea tuturor mijloacelor de expresie tehnică și interpretativă presupune ani lungi de studiu temeinic și perseverență în căutarea sunetului ideal absolut. Deși mâna dreaptă are un rol esențial în conducerea arcușului, iar rezolvarea problemelor de tehnică (pozarea, așezarea degetelor, apucarea și conducerea arcușului) vor influența atât lejeritatea și comoditatea mișcărilor, cât și calitatea sonorității, se recomandă ca studiul să fie organizat pentru cultivarea și întărirea tehnică a ambelor mâini.

În lucrarea *Metodica studiului și predării instrumentelor cu coarde*[21], Reinhold Scheeser amintește că sunetul produs de vibrația unei coarde nu este un sunet pur. El este este format dintr-un amestec de sunete (sunetul fundamental și diferite armonice) la care se adaugă zgomotul produs prin frecarea părului de arcuș cu coarda și împreună formează ceea ce noi numim timbrul caracteristic instrumentelor cu arcuș. Instrumentistul va evita pe cât posibil să producă alte zgomote nedorite pe lângă cele deja amintite.

Pentru ca un sunet să fie calitativ din punct de vedere al emisiei sonore trebuie să îndeplinească anumite condiții pe care orice violonist este necesar să le asimileze conștient și să le aplice în mod concret. Amintim câteva dintre cele mai importante condiții pe care un instrumentist trebuie să le urmărească în studiul zilnic:

1. Arcușul trebuie să se deplaseze paralel cu călușul și perpendicular pe coardă, în zona optimă de emisie sonoră, care se află aproximativ între mijlocul distanței dintre căluș și capătul tastierei. Se vor evita pe cât posibil deplasările laterale ale baghetei, iar panglica trebuie să treacă aproximativ prin aceleași puncte ale traiectoriei.
2. Nu trebuie să pierdem din vedere faptul că în mod natural bagheta este înclinată ușor spre tastieră. Panglica arcușului se așează în întregime pe coardă, în special în nuanțe mari. Pentru a

[21] Reinhold, Scheeser, *Metodica studiului și predării instrumentelor cu coarde*, Editura *Conservatorului George Enescu*, 1984, pag. 58.

creea un sunet suplu și lipsit de asperități, tensiunea părului arcușului nu trebuie să fie excesivă. Flexibilitatea celor mai mici segmente ale mâinii drepte concură de asemenea la construirea și optimizarea conștientă a sunetului ideal pe care marea majoritate a artiștilor muzicieni îl caută întreaga lor viață.

3. Un alt aspect care influențează calitatea sunetului se referă la utilizarea conștientă a greutății naturale a brațului drept; partea superioară a acestuia și umărul trebuie să rămână inactive. Se vor urmări continuitatea sunetului în schimbarea sensului de arcuș, precum și controlul presiunii pe întreaga lungime a baghetei.

Unul dintre cei mai mari pedagogi ai viorii, Carl Flesch, prezintă în metoda sa pentru vioară[22] trei principii concrete pentru munca și strădania violonistului în formarea idealului sonor. Primul se referă la necesitatea conturării la nivel mental al unui ideal sonor corespunzător lucrării interpretate, fenomen care va accentua dorința de exprimare a interpretului. Al doilea principiu relatează necesitatea stăpânirii depline a mijloacelor tehnice instrumentale. Ultimul principiu trebuie să cuprindă cele două coordonate amintite anterior armonizate într-o relație de interdependență, astfel încât imaginația muzicală să se transforme în sonoritatea dorită, iar mișcările instrumentale să corespundă caracterului interpretativ.

Ultimul aspect pe care îl vom sublinia în această scurtă prezentare are ca scop dezvoltarea expresivității sonore și se referă la educarea sistematică a auzului intern ca cerință indispensabilă în formarea viitorului artist muzician. Această necesitate este dublată și de cultivarea simțului autocritic în conturarea emisiei sonore personale. Dezvoltarea continuă a deprinderilor instrumentale, cultivarea auzului intern și perfecționarea simțului artistic și estetic al instrumentistului va determina aprofundarea studiului sonorității, astfel că în final, imaginația muzicală și înțelegerea stilistică a lucrării interpretate vor trece către o etapă superioară de descoperire a propriului drum în arta interpretativă violonistică.

BIBLIOGRAFIE

1. CASIU, B. V., *Curs de metodica predării şi a studiului instrumentelor cu coarde (cu arcuş)*, Conservatorul de muzică ,,Gheorghe Dima", Cluj Napoca, 1987.
2. CUMPĂTĂ, D.-N., *Elemente de metodică a studiului şi predării instrumentelor de coarde*, Editura Universităţii Naţionale de Muzică, București, 2005.
3. DINICU, D. Gh., *Contribuţii la arta interpretării muzicale*, Editura Muzicală, Bucureşti, 1963.
4. FLESCH, C., *The Art of Violin Playing*, Book One, 2nd edition, rev., Fischer, Inc., New York, 1939.
5. PAȘCA, E.M., *Fiecare copil are nevoie de educaţia muzicală,* Editura Artes, Iaşi, 2009.
6. SCHEESER, R., *Metodica studiului şi predării instrumentelor cu coarde,* Conservatorul ,,George Enescu", Iaşi, 1984.

[22] Carl Flesch, *The Art of Violin Playing*, Editor Carl Fischer, 2nd edition, rev., New York, 1939, vol. I, pp. 125-126

LECŢIA DE ACORDEON - FORMĂ DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAŢIONAL-ARTISTIC

ACCORDION LESSON - FORM OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL-ARTISTIC PROCESS

Corin CIOBU,
asistent universitar, magistru în muzică,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Abstract: *The accordion lesson remains an integral process of organizing the didactic approach. The role of an accordion teacher is essential in the formation of interpretive skills for students, but also in the formation of spiritual culture, which remains the primary / main goal of studying music through the accordion.*

Keywords: *accordion lesson, artistic educational process, specific methodical approaches, musical art, skill, pupil, teacher.*

„Lecţia trebuie să fie pentru elev o zi de profundă bucurie, evenimentul esenţial care îi luminează săptămâna şi este aşteptat cu nerăbdare. În nici un caz lecţia nu trebuie să fie dură, ruptă de realitate, simţită ca pedeapsă. Lecţia trebuie să fie un act de credinţă, celebrat într-o perfectă comuniune sufletească între profesor şi elev, să fie pentru amândoi o comună sforţare spre lumina unei cunoaşteri mai bune, să fie plină de acea seninătate pe care numai revelaţia «frumosului» o poate da"..

Alfredo Casella

Proiectarea didactică este o acţiune obligatorie continuă, care precede demersurile educaționale, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. În studiul muzical-artistic, proiectarea didactică trebuie să poarte specificul domeniului artistic şi să construiască după legile şi principiile artei.

În acest sens, e de menționat, că demersul educaţional la lecţia de acordeon trebuie conceput prin prisma esteticului, frumosului, contribuind astfel la abordarea și soluționarea în același rând-probleme spirituale, filozofice, muzicologice şi didactice.

Pornind de la etapizarea specifică a procesului de însuşire a creaţiei muzicale după M.D. Răducanu, precum:

- ✓ Lecţia de comunicare a noilor cunoştinţe;

Prin ***lecţia de comunicare*** a noilor cunoştinţe se înţelege lecţia, al cărei conţinut de bază îl constituie explicarea materiei noi. La astfel de lecţii se ia primul contact cu o nouă piesă muzicală. Elevului i se explică stilul, forma, conţinutul. Se stabileşte digitaţia, pedalizarea cea mai adecvata. La aceste lecţii se comunică cunoştinţe de ordin general, din punct de vedere interpretativ şi tehnic în raport cu piesa studiată.

- ✓ Lecţia de consolidare a cunoştinţelor (de repetiţie);

Prin ***lecţia de consolidare*** a cunoştinţelor se înţelege lecţia în care elevul în baza explicaţiilor profesorului şi a studiului individual, parcurge traseul de interpretare a textului studiat. În cadrul

acestui tip de lecţie, elevul asimilează puţin câte puţin, de la a oră la alta, potrivit etapelor stabilite de profesor, întregul conţinut al textului.

✓ Lecţia de recapitulare (de sinteză);

Lecţiile recapitulative au loc, de obicei, în preajma examenelor sau audiţiilor. În cadrul acestor lecţii, aportul profesorului se rezumă la câteva indicaţii de finisaj artistic al pieselor. Elevul interpretează programul ce-l pregăteşte, străduindu-se să realizeze construcţia globală, arhitectonică a acesteia.

✓ Lecţia mixtă, atestăm, totuşi, că, în învăţământul instrumental, tipul de lecţie cel mai obişnuit rămâne a fi lecţia *combinată (lecţia mixtă),* care include atât comunicarea, cât şi fixarea şi verificarea.

Lecţia mixtă este cunoscută ca cel mai frecvent tip de lecţie. Ea include toate formele de lecţii expuse mai sus. Este tipul de lecţie cel mai reprezentativ în predarea instrumentală, care întruneşte *caracterul liniar* cu cel *concentric.* De obicei, este necesară atât o explicaţie orală a profesorului, cât şi intervenţia sa pe parcursul executării piesei muzicale de către elev. Adeseori, la sfârşitul orei, profesorul audiază piesa în întregime sau un fragment mai mare din ea. În aşa fel cele trei tipuri de lecţii se pot regăsi în cadrul unei ore de curs, sub forma lecţiei mixte. [4]

În acest context putem aborda următoarea clasificație a etapelor lecției de instrument:

Etapele lecţiei

Orice lecţie instrumentală conţine, în principiu, **patru etape** importante: **momentul organizatoric**, **conţinutul specific al lecţiei**, **fixarea cunoştinţelor** şi **indicarea lucrului pentru acasă.**

Momentul organizatoric (denumire împrumutată din pedagogia generală) constituie o etapă, care, în cazul cursului colectiv, ia forma unor acţiuni de organizare a clasei şi are drept scop, introducerea acesteia în conţinutul prelegerii respective. În cazul lecţiei de instrument, momentul organizatoric poate avea aceeaşi funcţie, dar de cele mai multe ori, ia forma unei acordări musculare a elevului, pregătindu-l să fie mai receptiv şi să dea un randament sporit în cadrul conţinutului specific al lecţiei. Se obişnuieşte de a începe lecţia cu exerciţii tehnice (game, arpegii etc.), urmate de studii de tehnică. Plasarea acestor exerciţii la începutul lecţiei are un scop dublu. Primo, astfel se realizează concentrarea rapida a atenţiei elevului spre instrument şi spre ceea ce elevul are de executat. Secondo, se obţine încălzirea musculaturii mâinii, pregătind-o pentru execuţia pieselor de repertoriu. Este însă de dorit ca întotdeauna elevul să fie introdus în tema lecţiei **inclusiv şi verbal**, însă fără apel la retorisme savante sau la fraze-şablon ci, căutând, ca prin câteva cuvinte să se realizeze o ambianţă propice începutului lecţiei.

În cadrul celei de-**a doua etape – conţinutul specific al lecţiei** care, în fond, vizează travaliu instrumental propriu-zis: comunicarea cunoştinţelor noi, consolidarea cunoştinţelor, recapitularea lor sau toate aceste trei forme combinate în cazul lecţiei mixte.

În cazul lecţiei de comunicare de noi cunoştinţe, etapa a doua a lecţiei va cuprinde elementele predării materialului nou. Lecţia de consolidare a cunoştinţelor va urmări, în această secţiune, rezolvarea problemelor indicate spre studiu şi îi va aduce corectările şi completările de rigoare. Lecţia recapitulativă va cuprinde audierea programului în curs de finisare, iar lecţia mixtă va integra toate aceste forme în funcţie de situaţie şi de caz.

A treia etapa a oricărei lecţii este **fixarea cunoştinţelor**. Indiferent de tipul lecţiei, orice lecţie aduce fără îndoiala, o cantitate mai mică sau mai mare de noi cunoştinţe. Acestea trebuiesc repetate, sintetizate, pentru a asigura reţinerea lor durabilă. Acest tur de orizont sinoptic asupra lecţiei consumate îl face pe elev să acumuleze noi indicaţii proaspăt memorizate, evitându-se, totodată, pericolul uitării unor observaţii care, pe parcursul lecţiei, au putut fi considerate ca neesenţiale de către elev.

Momentul final al lecţiei este **indicarea lucrului pentru acasă**, adică ceea ce are de pregătit elevul pentru următoarea oră de curs. Acest moment, de rând cu celelalte, este foarte important, căci prin modul, în care se indică ce şi cum să se studieze, precum şi prin seriozitatea şi conştiinciozitatea realizării lui, se poate influenţa, la cel mai înalt nivel, conţinutul şi calitatea studiului de către elev.

Cunoştinţele, priceperile şi deprinderile acumulate de către elevi trebuie mereu verificate şi consolidate prin recapitulări. Recapitularea nu trebuie înţeleasă ca o predare repetată, în acelaşi mod, a materialului lucrat anterior, ci o prezentare dintr-o altă perspectivă, utilizând procedee variate, aprofundându-se, cu acest prilej, problemele analizate superficial la prima etapă.

CONCLUZII

Demersul educaţional la lecţia de acordeon trebuie conceput prin prisma esteticului, frumosului. Orice lecţie instrumentală conţine, în principiu, **patru etape** importante şi anume:

1. **Evocare** (Momentul organizatoric, verificarea lucrului realizat acasă);
2. **Realizarea sensului** (Conţinutul specific al lecţiei);
3. **Reflecţie** (Fixarea cunoştinţelor şi deprinderilor tehnice, formarea reprezentărilor auditive etc);
4. **Indicarea lucrului pentru acasă.**

În raport cu aceasta se schiţează scenariul lecţiei. Specificul lecţiei individuale determină conţinutul fiecarei etape în parte, iar cunoaşterea metodicilor de predare a acordeonului (naţionali – Metodă de acordeon de **Dionis Chiroşca** şi **Petre Neamţu** [2], universali - Método fácil de acordeón - **José Luis Lorenzo Rodríguez** [6], Cuaderno de Técnica para Acordeón – **Gorka Hermosa** [5], Complete accordion method – **Richard Galliano** [16], Самоучитель игры на аккордеоне - **М. Двилянский** [11], Школа игры на аккордеоне - **В. Лушников** [12]), va ajuta profesorul de instrument să dirijeze procesul didactic, metodic şi artistic.

BIBLIOGRAFIE:

1. BABII, V., *Studiul de organologie*. Ed.a II-a. Ch.: [S.n], 2012.
2. CHIROȘCA, D., NEAMȚU, P., *Metodă de acordeon*. Ch.: Hyperion, 1992.
3. GAGIM, I., *Dicționar de muzică*. Ch.: Ed. Știința, 2008.
4. HERMOSA, G., *Cuaderno de Técnica para Acordeón*: Enseñanzas Elementales de Música: web.2010.
5. JOSÉ L.L. R., *Método fácil de acordeón*. Sistema para acordeón piano y bajos estándar. web. 2013.
6. RĂDUCANU, M.D., „*Metodica studiului şi predării pianului*", Iaşi: Editura muzicală, 1982.
7. ДВИЛЯНСКИЙ, М., *Самоучитель игры на аккордеоне.* Советский композитор, 1992.
8. ЛУШНИКОВ В., *Школа игры на аккордеоне*. Советский композитор, 1991.
9. ДВИЛЯНСКИЙ, М., *Самоучитель игры на аккордеоне.* Советский композитор, 1992.
10. ЛУШНИКОВ В., *Школа игры на аккордеоне*. Советский композитор, 1991.
11. https://www.ebay.es/itm/Complete-Accordion-Method-Accordion-Lucien-Galliano-Richard-Galliano-Book-with-/163811878421

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ОСВОЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ИГРЫ НА ГИТАРЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ARTISTIC AND PERFORMANCE CHARACTERISTICS IN LEARNING TECHNICAL FUNCTIONS OF PLAYING THE GUITAR IN THE MUSIC SCHOOL

VICTOR GRANEȚKI,
profesor de chitară, masterand,
Școala de Arte „Ciprian Porumbescu", Bălți, R. Moldova,

Abstract: *The guitar is becoming an increasingly popular musical instrument in contemporary life and enjoys great popularity among the musical youth. This brings to the forefront of the guitar teacher a number of problems related to the development of interpretation methods for this instrument. The need to know the expressive and technical means, the possibilities of interpretation on guitar becomes a current one in music pedagogy. Thus, the article addresses precisely the technical and artistic aspect of knowing and mastering the procedures, the possibilities of guitar interpretation.*

Keywords: *musical art, guitar, guitar interpretation procedures, technical and expressive means on guitar, guitar interpretation methods.*

Исполнительская деятельность любого музыканта рассматривается в неразрывном единстве художественно-выразительной стороны исполнения и ее технического оформления. Следовательно, гармоничность подготовки – необходимое условие зрелого исполнителя – должна быть базисным принципом процесса обучения музыканта-гитариста от начала до его завершения. В работе с учениками очень важно избегать ошибочных направлений, основанных лишь на развитии абстрактных технических навыков, при которых ученик не понимает какой художественной цели служат эти навыки. И наоборот, нагрузка ученика сложными художественными задачами, лишенная необходимых технических навыков приведет к провальному исполнению. Таким образом,

очень важно помнить о диалектическом единстве технических и художественных представлений, единстве формы и содержания, эмоционального и рационального подхода в обучении и исполнении.

Одним из первых приёмов игры на гитаре, характерным для классической гитары, является перебор или *арпеджио*. Вариацией арпеджио является приём *арпеджиато* – быстрый перебор струн, последовательное извлечение звуков, расположенных на различных струнах.

Арпеджио - поочередное исполнение нот, входящих в аккорд. Буквальный перевод этого слова означает «как на арфе». Арпеджио очень характерно для гитарной техники. Комбинации арпеджио многочисленны и разнообразны. Исполняется оно, как правило, нижним ударом, но встречаются случаи, когда нижний удар сочетается с верхним. Это происходит, когда нужно выделить среди звуков арпеджио мелодию.\

Арпеджиато — быстрое исполнение нот, входящих в аккорд. Исполняется, как правило, за счет предшествующей длительности. Существует несколько способов исполнения арпеджиато. Основные из них: 1) Арпеджиато, исполняемое большим пальцем правой руки. Большой палец правой руки, направляемый кистью, быстрым и мягким движением от басовых струн к первым извлекает звуки. В нотах часто обозначается стрелкой вверх с указанием пальца p. 2) Арпеджиато, исполняемое указательным пальцем правой руки. Указательный палец правой руки быстрым и легким. движением от первых струн к басовым извлекает звуки. В нотах обозначается стрелкой вниз с указанием пальца i. 3) Арпеджиато, исполняемое четырьмя пальцами. Большой палец правой руки верхним ударом быстро извлекает один, два или три звука на басовых струнах, затем пальцы i, m, a нижний ударом извлекают звуки на оставшихся трех струнах. 4) Сложное арпеджиато. Этот прием объединяет сразу два приема — 2) и 3) или 2) и 1). Возможны и другие варианты. Часто вместо указательного пальца в игре участвует безымянный.

Баррэ — один из основных технических приемов игры на гитаре, при котором первый палец левой руки прижимает одновременно несколько струн. Различают малое и большое баррэ. При малом баррэ первый палец прижимает от двух до четырех струн, при большом – пять или шесть. В нотах этот прием обозначается римской цифрой и пунктиром, указывающим на лад и продолжительность приема: V------: Иногда пунктир отсутствует. Прием баррэ сложен; отрабатывая его, необходимо обратить внимание на следующее: 1) Первый палец левой руки выпрямлен и плотно прижимает струны перпендикулярно грифу, ближе к ладу. 2) При выполнении большого баррэ на шести

струнах первый палец не должен выходить далеко за гриф: кончик пальца находится чуть выше края грифа.

Первое время, выполняя упражнения на баррэ, возможно, что левая рука будет быстро уставать. Важно не переутомляться, давать руке отдых, играть упражнения по частям. Со временем можно играть их полностью, соблюдая необходимые правила.

Тремоло. Приём тремоло подразумевает очень быстрое повторение одной и той же ноты. Тремоло на гитаре очень эффектно и при хорошем исполнении создает впечатление непрерывно льющейся мелодии с аккомпанементом. Технически этот прием труден, поэтому отрабатывать его нужно тщательно. На гитаре тремоло исполняется четырьмя пальцами *p,a,m,i* в указанной последовательности. В упражнениях возможны различные варианты исполнения: *p , i , m. a, p, a, m, i, m, a* и другие.

Трудность тремоло заключается в быстром, ровном и достаточно громком звучании тремолируемых нот. Поэтому упражнения на тремоло нужно начинать очень медленно, внимательно контролируя движения пальцев правой руки.

Большой палец исполняет аккомпанемент «верхним ударом», за исключением тех случаев, когда он извлекает звуки на струне, находящейся рядом с тремолируемой струной. В этих случаях применяется «нижний удар». Остальные пальцы (a, m, i) извлекают звуки нижним ударом; каждый палец в отдельности совершает дугообразную траекторию, в одной из точек которой находится тремолируемая струна. В отличие от обычного нижнего удара, когда пальцы собраны и движутся очень экономно, в тремоло нижний удар производится с некоторым размахом, цель которого добиться громкости и отчетливости звучания. Добившись ровного и четкого звучания, постепенно ускоряйте темп тремоло. Часто большой палец правой руки извлекает в аккомпанементе аккорды, состоящие из нескольких звуков. Пальцы a, т, i также нередко исполняют тремоло не по одной, а по двум и даже трем струнам. Наибольшую трудность представляет одновременное сочетание аккордов в аккомпанементе с тремоло на трех струнах. Такой прием иногда называют «тремоляндо». В техническом отношении этот прием очень труден, и к нему нужно подходить осторожно. Эти звуки создают впечатление звучащего оркестра.

Расгеадо - прием игры, при котором один или несколько пальцев правой руки извлекают одновременно несколько звуков, используя при этом внешнюю сторону ногтя. В нотах этот прием обозначается словом «rasg.», а также стрелками, указывающими направление движения пальцев. Существует много разновидностей расгеадо. Разберем некоторые из них, наиболее употребительные:

1) Расгеадо - удар одним пальцем. Обозначается в нотах стрелкой с указанием пальца. Стрелка, направленная снизу вверх, обозначает удар, выполняемый от 6-й струны к 1-й, стрелка, направленная сверху вниз—удар, выполняемый от 1-й струны к 6-й.

2) Расгеадо – удар четырьмя пальцами: мизинцем, безымянным, средним и указательным. Эти пальцы, собранные вместе, начиная с мизинца, поочередно распрямляются в веерообразном движении и производят удар по струнам внешней стороной ногтя. Получается громкий, арпеджированный аккорд.

В некоторых изданиях этот прием обозначается словом «frise» (фризэ). В современных зарубежных изданиях на этот прием указывают буквы p, a, т, i. где буква p означает мизинец («peqino»), a — безымянный палец, m — средний и i — указательный.

Этот прием также часто комбинируется с другими приемами. При исполнении расгеадо - тремоло указательным пальцем шестизвучных аккордов в движении участвует вся кисть правой руки. Количество движений пальца от 6-й струны к 1-й и обратно зависит от размера и темпа исполняемого произведения. Расгеадо-тремоло четырьмя пальцами. Этот прием представляет собой многократное, быстрое повторение приема расгеадо — удара 4-мя пальцами (фризэ).

Пиццикато **–** прием игры, при котором извлекаются отрывистые, приглушенные звуки. Правая рука ребром ладони кладется на струны около подставки, и большой палец извлекает звуки. В некоторых случаях пиццикато исполняется другими пальцами правой руки. В нотах этот прием обозначается словом «pizzicato» или «pizz». Для отработки пиццикато полезно играть хроматические, мажорные и минорные гаммы в 1-й позиции.

Тамбурин – прием игры, при котором извлекаются звуки, похожие на звуки тамбурина (южноевропейского народного ударного инструмента). Правая рука основанием большого пальца, используя тяжесть кисти, ударяет по струнам около подставки. В нотах этот прием обозначается словом «tambora» или «tamb». Отрабатывая этот прием, важно проследить за тем, чтобы кисть руки, ударив по струнам, тотчас же поднималась вверх, а не задерживалась на них.

Приём легато – слитное исполнение нескольких нот. Слитность звучания достигается при ударе пальцем левой руки по струне на ином, чем прежде, ладу в то время, как струна ещё не перестала звучать. ***Легато*** — связное исполнение звуков. На гитаре различают три вида легато: 1) восходящее; 2) нисходящее; 3) легато на разных струнах.

1) Восходящее легато. Правая рука извлекает первый звук, после чего один из пальцев левой руки, с силой опустившись на звучащую струну, извлекает второй звук.

Приемом легато может быть исполнено поочередно несколько звуков, причем правая рука извлекает только первый звук, остальные исполняются с помощью левой руки.

2) Нисходящее легато. Правая рука извлекает звук, после чего палец левой руки. прижимающий звучащую струну, с силой снимается с этой струны в сторону и чуть вверх, в направлении кисти. Последующие звуки извлекаются только левой рукой.

3) Легато на разных струнах. Правая рука извлекает звук на одной струне, после чего один из пальцев левой руки, с силой опустившись на другую струну, извлекает второй звук без участия правой.

Прием легато имеет первостепенное значение в гитарной технике, он сложен, и для отработки его следует приложить немало усилий.

С помощью приёма ***вибрато*** достигается слегка дрожащий, вибрирующий звук. При использовании этого приёма гитарист немного двигает левой кистью, изменяя силу натяжения струны и степень нажатия на неё.

При перемещении пальца левой руки вдоль струны без изменения степени нажима достигается эффект ***глиссандо*** – перехода от одной ноты к другой через все полутона, расположенные между ними. При резком и коротком глушении струны после прозвучавшей ноты используется приём стаккато.

Стаккато – отрывистое, острое исполнение звуков. Обозначается стаккато точкой над или под нотой, а исполняется двумя способами:

1) С помощью левой руки. После извлечения звука правой рукой пальцы левой руки тут же снимаются со струн.

2) С помощью правой руки. После извлечения звука пальцы правой руки тут же прикрывают одну или несколько звучащих струн.

Стаккато, исполняемое предельно отрывисто, называется ***стаккатиссимо*.** Обозначается коротким вертикальным клинышком.

Глиссандо— прием, при котором один или несколько пальцев левой руки, прижимая струны, скользят по ладам грифа, как бы продолжая звучание инструмента без участия правой руки. В нотах глиссандо обозначается прямой чертой. Исполняется за счет длительности той ноты, от которой начинается скольжение пальца.

Различают несколько видов глиссандо:

1) Глиссандо без извлечения последующего звука правой рукой. В этом случае последующий звук образуется от нажима скользящего пальца на звучащую струну. Иногда такой прием обозначается дополнительной лигой над знаком глиссандо. Этот вид глиссандо очень распространен в пьесах подвижного характера, т.к. требует минимальной затраты движений. 2) Глиссандо с извлечением последующего звука правой рукой. Этот

вид глиссандо распространен в пьесах спокойного характера. 3) Глиссандо с подменой пальцев. Во время исполнения глиссандо один палец левой руки подменяется другим. Делается это для удобства аппликатуры. 4) Глиссандо с извлечением последующего звука на другой струне. Применяется для большей связности звуков, расположенных на разных струнах и в разных позициях. Применяя прием глиссандо, необходимо добиться как можно большей связности исполнения.

Помимо отработки основных технических приемов игры на гитаре важно помнить о художественной составляющей музыкального произведения. Как для педагога, так и для ученика, работа над художественным образом, являясь неотъемлемой частью музыкальной речи, представляет один из важных этапов в работе над произведением.

Необходимо подчеркнуть, казалось бы, очевидное, но часто отодвинутое на второй план техническими задачами, что работа над художественным образом обязательно должна начинаться с первых шагов изучения музыки и с самого начала знакомства с музыкальным инструментом. Если ученик может воспроизвести какую-нибудь несложную мелодию, преподаватель должен постараться, чтобы первое исполнение учащегося было как можно более выразительным, чтобы характер исполнения как можно точнее соответствовал настроению мелодии. Такой подход в работе нужно «прививать» с самых первых шагов обучения музыке. Это будет, несомненно, способствовать развитию музыкальности учащегося как самой важной части в процессе работы над произведением и его дальнейшего исполнения на публике.

Как только ученик поймет, что музыкально-инструментальное искусство прямым образом связано и имеет отношение к самому жизненному процессу, ему станет интересна работа над художественной стороной произведения, над поиском, созданием и воплощением музыкальных художественных образов, а соответственно, вырастет результат данной деятельности, к чему, конечно, и должен стремиться каждый музыкант-педагог.

Подведем итог. Работа над музыкальным произведением будет являться художественной лишь при наличии в работе следующих компонентов:

– педагог должен направлять учащегося к художественному поиску в исполнении, литературному осмыслению содержания музыки;

– учащийся должен стремиться приблизить технические задачи к художественным, не разделяя их между собой, а стремясь к их гармоничному взаимодополнению;

– приучать учащегося работать над художественной стороной произведения необходимо с самого начала обучения на инструменте;

– необходимо приучать учащегося к самостоятельности в художественной работе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АСАФЬЕВ Б. В. *Музыкальная форма как процесс.* М.: Музгиз, 1947. Кн. 2. Интонация.
2. ВИЦИНСКИЙ А. В. *Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением*. М.: Классика-XXI, 2004.
3. МЕДВЕДЕВА К.Е., *Работа над художественным образом как основная часть процесса изучения музыкального произведения*, https://www.gramota.net/materials/2/2017/6-1/52.html
4. МИХАЙЛЕНКО Н.П. *Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре*, Киев, 2003.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ РЕПЕРТУАРОМ УЧЕНИЧЕСКОГО АНСАМБЛЯ СКРИПАЧЕЙ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

DIDACTICAL EQUIPMENT WITH THE ARTISTIC REPERTOIR OF THE STUDENT ENSEMBLE OF VIOLINS OF THE CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

Natalia GRIGOREVSCHI,
profesor de vioară,
Școala de Muzică „George Enescu”, Bălți, R. Moldova

Abstract: *The article examines the main didactic questions on the repertoire for concert activity of a violinist ensemble of different ages in the children's music school. In the presence of an extensive repertoire, the author's attention is drawn to the collection, which includes popular works of opera, ballets, musicals, films, which sound very well on string instruments and contribute to the high student's artistic and spiritual culture.*

Keywords: *violin ensemble, arrangement, creativity, music making process, Music school, repertoire, performer, concertmaster, student.*

Ансамбль - (французского ensemble - “вместе”). Ансамбль скрипачей - это наиболее распространенный, популярный и доступный способ совместного музицирования. Он открывает ребёнку дверь в волшебную страну музыки. Ансамблем занимались во все времена, при каждом удобном случае и на любом уровне владения инструментом. Ансамбль радует исполнителя-скрипача своими неожиданными возможностями, новыми тембровыми сочетаниями, яркой динамикой, объединяет с другими общностью творческих задач.

Современная педагогика, наряду с индивидуальным подходом к учащимся, который является основным в работе, уделяет все более пристальное внимание различным формам коллективного музицирования, где ансамбль скрипачей - это наиболее распространенный, популярный и доступный способ совместного музицирования. Ведущие педагоги Т. Свирская, Г. Турчанинова, М. Берлянчик рекомендуют вовлекать учеников в ансамблевое музицирование как можно раньше с первых занятий. Раннее

погружение в мир шедевров музыкальной классики невольно заставляют детей услышать некий идеал звучания, к которому нужно стремиться.

Многолетняя практика показывает, что занятия ансамблем способствует развитию всего комплекса профессиональных музыкально-исполнительских способностей. Развивается музыкальный слух: мелодический, гармонический и полифонический, тембровый, динамический; чувство ритма, музыкальная память, музыкальное мышление, творческое воображение. Укрепляются двигательно-моторные навыки. Развиваются те качества, без которых невозможна успешная исполнительская деятельность: внимание, собранность, быстрота реакции, воля. В условиях совместной игры развитие способностей идет более интенсивно. Работа в ансамбле дисциплинирует в отношении ритма. Урок ансамбля - это прежде всего возможность и форма, позволяющая раскрыть у детей способности дружить, общаться, сопереживать, а значит и чувствовать.

Работа в ансамбле закрепляет навыки, приобретённые на уроках по классу скрипки, стимулирует интерес ученика к инструменту, прививая любовь к коллективному творчеству. По определению видного психолога, профессора А.Г.Ковалева, “коллектив - это объединение людей, направленное на реализацию общественно значимых целей” [3., с.15]. Известный скрипач, педагог ССМШ им. П.С. Столярского Леонид Мордкович в своей статье писал о трех стадиях “развития детского музыкального коллектива: становление.., дифференциация и синтез. Им соответствуют и три уровня развития коллектива - низший, средний и высший”. [4., с.139] У ученика появляется чувство ответственности за свою игру перед коллективом. Обучение становится более интересным, интенсивным и целенаправленным.

В педагогической практике музыкальных школ можно выявить следующие составы ансамбля скрипачей: (1) все исполнители одного возраста, (2) исполнители одного возраста, но с разным уровнем подготовки, (3) в составе ансамбля все ученики одного уровня подготовки, (4) состав ансамбля содержит учеников одного преподавателя из учеников разных классов. Последняя (4) форма для преподавателя является самой актуальной в работе с ансамблем своих учеников с первых лет обучения на инструменте.

Именно такая форма работы с разновозрастным ансамблем одного преподавателя имеет следующие преимущества.

Во-первых, занятия в ансамбле являются продолжением работы по классу скрипки, что позволяет решать одни и те же задачи учебного процесса.

Во-вторых, преподаватель знает уровень подготовленности каждого учащегося, что позволяет правильно распределить партии по техническим возможностям каждого участника ансамбля.

В-третьих, такой коллектив сохраняет и пополняет репертуар, накопленный годами.

В-четвертых, такой коллектив более мобилен в концертной деятельности.

Такая модель ансамбля требует от преподавателя определенной гибкости при формировании групп и подборе репертуара. Это позволяет всем ученикам класса, независимо от их способностей, участвовать в концертной деятельности, что способствует воспитанию устойчивого интереса к обучению. “Педагог помогает ученику ощутить себя частицей слаженного музыкального коллектива, направляет его исполнительские усилия в единое творческое русло, подчиняет коллективное исполнение общему замыслу. Но для этого он должен увлечь исполнителей своей интерпретацией, объединить образными представлениями, яркими, ассоциативными, доступными детям (используя аналогии с природой, живописью, литературные образы, ассоциации с простыми и сложными детскими переживаниями).” [5., с.154]. Творческая фантазия педагога, его эрудиция подскажут ему многое в процессе занятий.

Современные программы по учебному предмету “Ансамбль” мало отличаются друг от друга и ставят перед собой похожие цели и задачи.

Цель:

- развитие музыкально-творческих способностей учащегося на основе приобретенных им знаний, умений и навыков в области ансамблевого исполнительства.

Задачи:

- развитие чувства ансамбля (чувства партнерства при игре в ансамбле), артистизма и музыкальности;
- решение коммуникативных задач (совместное творчество обучающихся разного возраста, влияющее на их творческое развитие, умение общаться в процессе совместного музицирования, оценивать игру друг друга);
- стимулирование развития эмоциональности, памяти, воображения, мышления и творческой активности при игре в ансамбле;
- расширение музыкального кругозора путем ознакомления с ансамблевым репертуаром;
- обучение навыкам чтения нот с листа;
- приобретения опыта публичных выступлений;
- формирование профессионального исполнительского мастерства.

Для достижения поставленной цели и реализации задач предмета используются следующие методы обучения:

- словесный (объяснение, разбор, анализ);
- наглядный (показ, личный пример);

- метод убеждения (ровность тона, педагогический такт, правильное дозирование поощрения и порицания и делать их вовремя, без ущемления самолюбия ученика).

Для плодотворной работы коллектива необходимо оборудовать кабинет: 1 фортепиано, пюпитрами, нотами, метрономом, наличием аудио и видеозаписей, музыкальным центром.

Коллективные формы музицирования – это великолепная возможность приобщить к творчеству целый коллектив детей. Выдающийся педагог П.С. Столярский, рассматривал игру в ансамбле и индивидуальные занятия как две стороны единого целого – формирования *скрипача-музыканта.* Известный японский педагог Шиници Сузуки прославился на весь мир своей методикой раннего музыкального развития трех-пятилетних малышей, увлеченно играющих на скрипках в ансамбле. Коллективное музицирования является ведущим элементом музыкального развития детей в течении всего периода обучения. У детей, с ранних лет занимающихся в ансамбле, быстрее и устойчивее формируются музыкальные навыки: чувство коллективного ритма, музыкальный слух, чтение с листа, ансамблевое внимание, художественного вкуса и развитие музыкальной памяти. Именно обучение в коллективе помогает ребёнку больше раскрыться, развить лучшие стороны своего дарования.

“Ансамблист - участник ансамбля, не являющийся солистом”. [7.] Леонид Мордкович в своей статье писал: “Ансамблист рождается тогда, когда он начинает слышать общее звучание и свою партию в нём, подчиняя свое исполнение общим задачам интерпретации коллектива” [4, с.150]. Особенность ансамблевой игры заключается в том, что учащиеся с разным уровнем музыкального развития и технической подготовки объединяются в единое целое. В процессе творческого развития коллектива, у учеников постепенно устраняются резкие индивидуальные различия и появляются ансамблевые навыки: одинаковое распределение смычка, динамические оттенки, игра в ритме и т. д. Играя в одном коллективе, юные музыканты равняются на лучших, перенимают опыт друг у друга, совершенствуют профессиональные навыки.

В повседневной работе мы предлагаем руководствоваться следующими принципами:

- принцип постоянного сочетания индивидуальных и коллективных занятий;
- принцип взаимосвязи развития сольного и ансамблево-оркестрового мастерства скрипача;
- принцип сохранения и развития индивидуальности в коллективном музыкальном творчестве;

- принцип доступности музыкального репертуара уровню технического мастерства учащихся.

Необходимо учитывать специфические особенности детского коллектива. Знание детской и подростковой психологии является непременным условием для успешной работы с коллективом и способствует созданию хорошего психологического климата в классе. При расстановке и распределении в ансамбле по группам Г.Турчанинова, например, советует “распределить учеников таким образом, чтобы в каждом голосе было равное количество скрипачей продвинутых и более слабых” [6.с.155]. Руководитель должен учитывать наличие в ансамбле учащихся разных классов. Поэтому необходимо создавать репертуар ансамбля из доступных произведений как по содержанию, так и по техническим трудностям.

При **составлении репертуара ансамбля** для разновозрастного состава необходимо учитывать не только технические возможности учеников, но и их темперамент и возраст. Педагог должен обратить внимание на сложность материала, на профессиональное переложение музыкального материала и форму одежды (она должна быть одинаковой, выдержанной в классическом строгом стиле). Комплексный подход, продуманный выбор учебно-педагогического материала – важнейшие факторы успеха. Репертуар ансамбля должен быть разнообразным по стилю, содержанию, форме, жанру и фактуре.

Творческий руководитель всегда в поиске. Времена меняются, в мире огромное количество замечательной музыки из опер, оперетт, балетов, мюзиклов, художественных фильмов, песен и т.д. Желая делать переложения пьес из сборников для других инструментов руководителю ансамбля приходится сочинять и добавлять вторые, третьи, а то и четвертые голоса. Таким образом, произведения фактурно и гармонически обогащаются. Бывает, что необходимо дополнить и партию концертмейстера. Перечислим **основные принципы подбора концертного репертуара для разновозрастного ансамбля [**1**].**

- Принцип доступности. Репертуар ансамбля скрипачей не должен по трудности быть сложнее пьес, изучаемых по специальности.
- Принцип креативности. Репертуар должен способствовать развитию творческого воображения учеников. Для этого в программу включаются пьесы программного характера, жанровые зарисовки.
- Принцип учёта количества и уровня технической подготовки участников ансамбля.
- Принцип изучения музыкального материала «от простого к сложному».

- Принцип разнообразия пьес в репертуаре с включением народной и профессиональной музыки своей страны и мирового наследия.
- Принцип разнонаправленности: выбор репертуара для различных целей, включающих перспективу дальнейших концертных и конкурсных выступлений.
- Принцип «накопительный», т.е. пополняет репертуар новыми пьесами. При этом следует держать в форме прежде выученные пьесы, тем самым расширяя репертуар.
- Принцип преемственности репертуара от старших классов к младшим. Этот принцип стимулирует интерес младших учащихся к исполнению более сложной программы старшей группы.
- Принцип единого репертуара, который дает возможность всем ученикам играть вместе в любом составе: дуэтами, трио, небольшими группами и, наконец, объединиться в большой ансамбль класса.
- Принцип систематического и последовательного обучения. Значение этого принципа в педагогике хорошо раскрыл выдающийся педагог А. Готсдинер. Он писал: “Занятия должны посещаться регулярно, изложение предмета проводить последовательно, согласно логике развития данного предмета. Этот дидактический принцип включает в себя такие требования, как связывание незнакомого материала со знакомым, изложение от простого к сложному, от легкого к трудному, с раскрытием между ними причинно-следственных связей и с подведением к необходимым обобщениям. Суть этого принципа в том, чтобы знания последовательно углублялись и расширялись”. [2., с.10].

Создание нового нотного материала и его место в ежедневной практике педагога-скрипача является приоритетной деятельностью каждого педагога. Сегодня, в практике скрипичной педагогики наиболее широко используются учебники, созданные в 50-80-х годах XX века. Это, прежде всего хрестоматии Т. Захарьиной, К. Фортунова, Н. Якубовской, М. Гарлицкого, К. Родионова, С. Шальмана, Ю. Уткина, А. Григоряна и Е.Вышкауцана, являющиеся проверенной временем классикой педагогического репертуара.

Традиции советской скрипичной школы, использующие достижения физиологии, психологии педагогики своего времени, характеризуются высоким методическим и учебно-воспитательным уровнем, что и объясняет длительное использование их в педагогической практике. За два десятилетия XXI века развитие теории и методики обучения скрипачей заметно активизировалось. Появившиеся новые нотные сборники в большей мере характеризуются увеличением количества музыкального материала нового времени, совершенствованием педагогических технологий, позволяющие принципиально по-новому подходить к процессу обучения. Проблема создания нотного сборника,

соответствующего не только задачам современного образования, но и уровню развития теории и методики обучения музыканта-исполнителя остается на сегодня весьма актуальной. Решение её требует уяснения представлений о функциях, содержании, структуре, принципах конструирования нотного материала, т.е. сборника нот.

В практической деятельности, преподаватель по классу скрипки сталкивается с проблемой нехватки музыкального репертуара для разновозрастного ансамбля. Множество музыкальных произведений, подходящих для этой цели, можно обнаружить в музыкально-театральном жанре. Целью работы при создании нашего нового сборника "Каскад мелодий" являются:

- расширение и обогащение репертуара ансамбля класса «Скрипунелла»;
- популяризация струнного инструмента (скрипка) на выездных концертах;
- развитие творческих способностей учащихся;
- привлечение к концертной деятельности учащихся-инструменталистов (духовиков, пианистов, аккордеонистов) разного возраста в совместной деятельности.

Музыкальный материал сборника охватывает широкие пласты музыки и включает произведения разных стилей, жанров и эпох. Фортепианное сопровождение выполнено так, что его могут исполнять учащиеся классов специального фортепиано детской музыкальной школы, что позволяет сборник использовать как пособие по аккомпанементу.

Раскрывая перед учащимися красоту музыкального мира, сборник ориентирован на воспитание у учащихся не механического воспроизведения, а понимания художественного содержания (в чём реализуется принцип осознанного учения), на формирование способности к творческому поиску через решение технических задач. Представленные произведения выполнены с опорой на фортепианные, вокальные и аккордеонные ноты. Пьесы различаются, прежде всего, по своей стилистической направленности и жанровой принадлежности, предназначены для разных возрастных категорий. Именно развивающий эффект пьес, помещенных в данный сборник, является одним из важнейших условий создания подобных нотных сборников для ученических ансамблей любых составов.

Раскрываем некоторые **особенности работы над художественными и техническими задачами пьес из сборника «Каскад мелодий».** Ансамблевое музицирование доставляет исполнителям любых возрастов ни с чем не сравнимое эстетическое наслаждение. В свою очередь, звучание струнного ансамбля в сопровождении фортепиано, в гораздо большей мере, воздействует на восприятие

слушателей, поскольку обладает звуковым объемом и более рельефной динамикой, и, кроме того, более богатой палитрой тембровых красок.

Как показывает практика, руководители струнных ансамблей, стремясь как можно раньше привлечь начинающих исполнителей к совместной игре, неизбежно сталкиваются с проблемой отсутствия подходящего педагогического и концертного репертуара. Многолетние наблюдения за интенсивным развитием творческого потенциала детей в классе ансамбля, убедили в том, что именно раннее коллективное музицирование является залогом успеха в их творческом становлении.

В предлагаемом нотном материале представлены произведения и переложения из репертуара детского скрипичного ансамбля «Скрипунелла», которым автор руководит с первых дней его существования (25 лет).

Результатом многолетнего труда в создании концертного репертуара скрипичного класса является авторская работа над сборником «Каскад мелодий» для разновозрастного ансамбля скрипачей в сопровождении фортепиано. В сборник вошли переложения пьес Ж. Оффенбаха, Ф. Легара, Л. Делиба, С. Никитина, Ж. Буржоа, А. Петрова, М. Минкова и Е. Доги. Все пьесы прошли апробацию в практике автора на базе ансамбля класса, проверены сценой и любимы учениками и слушателями.

Пьесы, включенные в данный сборник - это вокальная и инструментальная музыка для театра и кино. Одни пьесы адресованы начинающим исполнителям, другие требуют более основательной технической подготовки. Отличия существуют и в составе исполнителей: помимо пьес, предназначенных для ансамбля скрипачей, предлагаются произведения с участием аккордеониста, флейтиста, кларнетиста и дуэта пианистов. Кроме того, что пьесы в сборнике являются высоко художественными образцами в своем жанре, они также служат решению определенных технических задач, стоящих перед юными музыкантами.

Для ознакомления с **репертуаром детского ансамбля «Скрипунелла», приводим некоторые рекомендации по работе над ним.** Занятия в классе ансамбля, состав которого по возрастным, техническим и звуковым возможностям столь неоднороден, нужно строить так, чтобы было интересно и малышам, и старшим ребятам. Огромную роль в этом играет репертуар ансамбля. Как известно, учеников развивает преодоление трудностей, поэтому репертуар ансамбля строится с учётом нынешних возможностей его участников и перспектива на будущее.

Специфические задачи передачи широкого дыхания, объемности тембра человеческого голоса, согласованности в дуэте, выразительности нюансировки внутри

фразы, выстраивания музыкальной формы решаются в 4-х пьесах певучей направленности:

- Ж. Оффенбах «Баркарола» из оперы «Сказки Гофмана»;
- С. Никитин «Под музыку Вивальди»;
- Ж. Буржоа «Мама-первое слово» из фильма-мюзикла «Мама»;
- М. Минков «Спасибо, музыка!».

Специфическая вальсовая пульсация, ведение темы и работа над аккомпанирующим голосом на слабых долях прорабатывается на материале трёх красивейших вальсов:

- Ф. Легар «Вальс» из оперетты «Весёлая вдова»;
- Л. Делиб «Вальс» из балета «Коппелия»;
- А. Петров «Вальс» из к/ф «О бедном гусаре замолвите слово».

Штрих *martele, пунктирный ритм и pizzicato* представлены в пьесах:

- Л. Делиб «Пиццикато» из балета «Сильвия»;
- Л. Делиб «Мазурка» из балета «Коппелия».

В данном сборнике особняком стоит пьеса Е. Доги «Парижский каскад» из к/ф «Анна Павлова». В ней солирует аккордеон, а скрипки исполняют гармоническую поддержку, лишь в середине сливаясь в унисон с аккордеоном. Партия для фортепиано не представляет сложности для ученика-пианиста средних классов.

В заключении отмечаем, что работа педагога – это вечный поиск. Поиск индивидуального подхода к каждому ребёнку, поиск решения творческих задач, поиск интересного репертуара. Общеизвестно, что музыкальное воспитание - уникальное средство формирования музыкального вкуса, аналитического мышления и общего музыкального развития ребёнка. Занятия музыкой позволяет развиваться ребенку сбалансированно. Художественное развитие определяется в процессе обучения содержанием музыкальных знаний, представленном в музыкальной педагогике художественным репертуаром, музыкальными произведениями. Из этого следует, что музыкальный материал должен быть многогранным, высокохудожественным, раскрыть вечные общечеловеческие проблемы, богатство эмоционального мира ребёнка, тем самым побуждать к их осмыслению, воспитанию ценностного отношения, как к явлениям жизни, так и к произведениям музыкального искусства. Автор надеется, что сборник «Каскад мелодий», окажется полезным в музыкально-образовательном процессе, поможет расширить репертуар струнно-смычковых ансамблей и, что немаловажно, доставит эстетическое удовольствие как исполнителям, так и слушателям.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БЛИНОВА, Р., *Программа по учебному предмету "Ансамбль"*, Заинск, 2014.
2. ГОТСДИНЕР, А., *Дидактические основы музыкального развития учащихся.* //Вопросы музыкальной педагогики. - М., Вып. 2. 1980.
3. КОВАЛЕВ, А., *Коллектив и социально-психологические проблемы руководства*. М., 1978.
4. МОРДКОВИЧ, Л., *Детский музыкальный коллектив: некоторые аспекты работы* (на примере ансамбля скрипачей). //Вопросы музыкальной педагогики. - М., 1986.
5. СВИРСКАЯ, Т., *Опыт работы в классе скрипичного ансамбля.* //Вопросы музыкальной педагогики. - М., 1980.
6. ТУРЧАНИНОВА, Г., *Организация работы скрипичного ансамбля.* //Вопросы музыкальной педагогики. - М., 1980.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ: ЕЕ ВИДЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

MUSICAL MEMORY: TYPOLOGY AND METHODS OF DEVELOPMENT IN THE PIANO CLASS

Elena GRANEȚKAIA,
profesor de pian,
Școala de Arte „Ciprian Porumbescu", Bălți, R. Moldova

Abstract: *Musical memory along with musical hearing and a sense of rhythm are considered strictly necessary skills in the art of piano singing. Oral interpretation is an advantage of the pianist, offering the possibility of a higher degree of expressiveness, freedom of interpretation on stage. The article ddresses the issue of musical memory and its types. From a methodological point of view, various techniques and methods of working with musical creation are proposed, focusing on the development of a pianist's memory skills.*

Keywords: *musical memory, types of musical memory, musical creation, student pianist, methods of developing musical memory.*

Педагогическая наука на протяжении всего своего существования стремилась к развитию и практическому формированию музыканта-исполнителя. Этот процесс формирования начинается непосредственно на первом этапе обучения – в ДМШ и включает в себя всестороннее развитие задатков и музыкальных способностей. Одной из таких способностей является музыкальная память.

Исполнитель при публичном, концертом выступлении имеет целью раскрыть внутреннее содержание, эмоциональную настроенность произведения и ту форму, в которую это содержание и настроенность заключены. Все это возможно при «свободной» игре пианиста наизусть. Игра наизусть достигается путём работы над музыкальным текстом при условии наличия развитой музыкальной памяти ученика-исполнителя.

Актуальность работы обусловлена ключевой ролью музыкальной памяти в формировании ученика как «музыканта» на уроках фортепиано в ДМШ и в его дальнейшей исполнительской деятельности.

Существует несколько видов памяти, классификация которых, исходит из разных оснований: по времени, по способу запоминания, по генезису. Это - кратковременная, долговременная и оперативная память, логическая (опосредованная) и механическая (непосредственная), произвольная и непроизвольная память, а так же эмоциональная, моторная, образная и вербальная память. При запоминании музыкального произведения мы используем двигательную, эмоциональную, зрительную, слуховую и логическую памяти. В зависимости от индивидуальных способностей каждый музыкант будет опираться на более удобный для него вид памяти.

Общая психология трактует память как «способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения»

Современная наука все более склоняется к выводу, что музыкальная память, являясь частью общей памяти, представляет собой самостоятельную музыкальную способность. Опираясь на определение памяти в общей психологии, можно дать формулировку и музыкальной памяти: это свойство нервной системы хранить в психике и воспроизводить опыт взаимодействия именно с музыкальными образами" [6.35].

Память преобразует услышанное и при повторном прослушивании совершенствует опыт. «Музыкальная память, - как писал В. Ю. Григорьев, - это в первую очередь художественная память на музыку и свою интерпретацию образов» [2.74]. С точки зрения Н. А. Римского-Корсакова, «музыкальная память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее всего поддаётся искусственным способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы» [8.61].

Этой точке зрения противоречит другая, согласно которой музыкальная память «поддаётся значительному развитию в процессе специальных педагогических воздействий». Как считает А.Д. Алексеев «Музыкальная память — понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти». По его мнению, необходимо, «чтобы у пианиста были развиты по крайней мере три вида памяти — слуховая, служащая основой для успешной работы в любой области музыкального искусства, логическая — связанная с пониманием содержания

произведения, закономерностей развития мысли композитора и двигательная — крайне важная для исполнителя-инструменталиста» [1.35].

Этой точки зрения придерживался и С.И. Савшинский, который считал, что «память пианиста комплексная — она и слуховая, и зрительная, и мышечно-игровая» [7.33].

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Л. Маккиннон также считает, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек — это память уха, глаза, прикосновения и движения». Зрительная память, обычно связанная с ними, лишь дополняет в той или иной степени этот своеобразный квартет» [3.19-21]

В связи с этим можно выделить следующие виды музыкальной памяти:

Логическая – связана с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора. Для этого ученик должен хорошо знать музыкально-теоретические предметы. К сожалению, уровень знания музыкальной грамоты в школах (особенно сельских) недостаточно высокий. Это первая причина возникновения проблем с запоминанием текста.

Зрительная - к сожалению, некоторые дети не любят смотреть в ноты и выучив произведение наизусть, всю работу проводят без нот. Это не даёт возможности тексту как следует закрепиться в зрительной памяти. В результате этот вид памяти остаётся незадействованным. Кроме того, в нотном тексте содержится масса интересной информации, которая при таком подходе остаётся незамеченной. Качество исполнения от этого страдает.

Слуховая – по словам Щапова А.П. это « музыкальная совесть музыканта»[9.156]. После того, как ученик выучит пьесу наизусть, попросите его сыграть одной рукой какую-либо часть произведения. Часто это вызывает затруднения. Отсутствие слухового контроля – ещё одна серьёзная причина проблем с запоминанием текста. По этой причине особенно актуальным становится развитие навыков подбора по слуху.

Двигательная (моторная) - наиболее часто используемый учениками вид памяти. Теплов Б.М.говорит: « к сожалению, широко распространено чисто двигательное запоминание исполняемой на фортепиано музыки. Вошел в пальцы, - значит, ушел из сознания» [8.71]. Часто дети не могут продолжить произведение с того места, на котором произошла остановка и играют все с начала. Совершенно ясно - оно заучено на основе двигательной памяти, а произведение выучено только тогда, когда оно «на слуху», «в голове», и «в пальцах» [4.149]- это верный путь развития памяти ученика. Для того, чтобы музыкант забыл на сцене текст, должны отказать все пять видов памяти, причём одновременно. Это невероятно, но встречается довольно часто. И именно потому, что о пяти видах памяти и речи не идет. Ученики используют обычно одну – двигательную.

Тактильная - память прикосновения к клавиатуре. Кончик пальца запоминает характер прикосновения и в плане динамической нюансировки, тембров, туше и в отношении штрихов. В этом плане полезно играть в темной комнате.

Немецкий педагог К. Мартинссен, рассуждая о процессах запоминания музыкального произведения, говорил о «конструтивной памяти», подразумевая под этим умение исполнителя хорошо разбираться во всех мельчайших подробностях разучиваемой вещи, в их обособленности и умение собирать их воедино

Важность аналитического подхода к работе над художественным образом

подчеркивается и в работах отечественных музыкантов-педагогов. Показательно в этом отношении следующее высказывание С. .Е. Фейнберга: «Обычно утверждают, что сущность музыки — эмоциональное воздействие. Такой подход сужает сферу музыкального бытия и необходимо требует и расширения, и уточнения. Только ли чувства выражает музыка? Музыке прежде всего свойственна логика. Как бы мы не определяли музыку, мы всегда найдем в ней последовательность глубоко обусловленных звучаний. И эта обусловленность родственна той деятельности сознания, которую мы называем логикой» [3.186].

Психологи и методисты рекомендуют полностью отказаться от зубрёжки, механических повторов, так как это тормозит общее развитие музыканта, притупляет художественное чутьё. Кроме этого, любой повтор должен содержать элементы новизны. Они могут проявляться в ощущениях, ассоциациях, в технических приёмах. Надёжными являются повторы через короткие промежутки времени после первоначального заучивания. Но работа по нотам должна постоянно чередоваться с проигрыванием фрагментов наизусть. Выученное произведение полезно просматривать по нотному тексту, выискивая в нём всё новые смысловые связи, детали, уточняя возникшие в памяти пробелы, освежая музыкальные представления.

Полная исполнительская свобода наступает, когда музыкант в состоянии восстановить произведение во всех деталях мысленно, не глядя в ноты и не прибегая к инструменту. Такая способность развивается постепенно и чем раньше, тем лучше. Внутренний слух позволяет исполнителю ещё до воспроизведения самого первого звука чувствовать произведение в виде общего комплекса.

Такого же мнения придерживается *В.И. Муцмахер.* Умение быстро заучивать пьесу наизусть становится серьезнейшей проблемой на уроке, время которого ограничено. В запоминании пьесы можно выделить два направления: либо от частного к целому, либо от целого к частному.

В современной психологии действия по запоминанию текста делятся на три группы: смысловая группировка, выявление смысловых опорных пунктов и процессы соотнесения. В соответствии с этими принципами в работе В. И. Муцмахера «Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано» были разработаны приемы работы по заучиванию музыкального произведения наизусть [5.43]. Правильное распределение повторений в процессе заучивания, когда делаются разумные перерывы и обращается внимание на активный характер повторения, также способствует успеху.

Достижение особой прочности запоминания характеризуется у музыкантов

высокой квалификации переводом временных отношений музыкального произведения в пространственные. Возможность такого уровня запоминания обеспечивается многократным проигрыванием музыкального произведения в уме, на уровне музыкально-слуховых представлений.

Важно создать благоприятную психологическую обстановку для занятий ребенка, находить слова поддержки для новых творческих начинаний, относиться к ним с симпатией и теплотой.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЛЕКСЕЕВ, А. Д., *Методика обучения игре на фортепиано.* Москва 1978.
2. ГРИГОРЬЕВ, В. Ю. *О развитии музыкальной памяти учащегося* // Вопросы музыкальной педагогики. М.: Музыка, 1980.
3. МАККИННОН, Л. *Игра наизусть*/Л. Маккиннон Л.: «Музыка» 1967.
4. МЕТНЕР, Н., *Повседневная работа пианиста и композитора* .- М.: Музыка, 2013.
5. МУЦМАХЕР, В. И., *Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*. Москва, 1984.
6. ОВСЯНКИНА, Г. П., *Музыкальная психология.* Санкт-Петербург 2007.
7. САВШИНСКИЙ, С. И., *Робота пианиста над музыкальным произведением*. Москва 1964.
8. ТЕПЛОВ, Б.М., *Психология музыкальных способностей*. Москва, 1947.
9. ЩАПОВ, А.П., *Форпепианная педагогика.* Москва,1960.

ASPECTELE PSIHOLOGICE ALE DESENULUI LA ADULȚI ȘI COPII

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DRAWING IN ADULTS AND CHILDREN

Stela COJOCARU,
Doctorandă an III, ULIM
Chișinău, R. Moldova

Abstract: *Drawing is one of the simplest and most accessible forms of communication and meditation, self-knowledge and exploration of the inner world. Drawing / painting, currently are seen as a mirror of personality, and is nothing but a reflection of a person's thoughts, feelings, attitude and character; serving at the same time as an effective means of ingress in the inner spiritual space of human.*

At the beginning of the century XX, the method of psychological analysis of the human personality according to the drawings / paintings, is established as a professional method in psychology and socio-human exploration.

Keywords: *intuitive drawing, projective test, art - therapy, collective unconscious, subconscious.*

La începutul timpurilor, oamenii au început să comunice cu ajutorul desenului, cu mult timp înainte de apariția scrisului; desenul, pictura, inițial s-a impus ca limbaj primordial de comunicare. Desenul este una din cele mai simple și accesibile forme pentru meditație, art –

terapie, cunoaștere de sine. Orice tehnică terapeutică de desen și pictură permite lucrul cu zonele profunde non-verbale ale psihicului. Vasilie Kandinsky spunea că orice operă artistică are conotații psihologice [3, p.112].

Desenul/pictura, actualmente sunt privite ca o oglindă a personalității, toate activitățile umane poartă amprenta personalității sale (trăsăturile personale a omului se manifestă, în cea mai mare măsură, anume în actele creative și creativitate). Un desen/o pictură, nu este altceva decât o reflectare a gândurilor, sentimentelor, atitudinii și caracterului unei persoane; ele servesc și ca un mijloc eficient de pătrundere în spațiul spiritual intern al omului.

Psihologul Karl Gustav Iung, bazându-se pe teoria Inconștientului colectiv (structură psihică comună și independentă, care este și originea cunoștințelor și creativității), ajunge la concluzia că prin desenele/picturile unei persoane, vorbește și transmite semnale subconștientul. Cercetătorul sugera pacienților săi să „se exprime prin creion și pensulă", considerând că orice conținut psihic al omului devine conștient doar dacă are calități de imagine [1, p.16, 21].

Aspectele psihologice ale desenelor și imaginilor pictate pot indica starea emoțională a omului, tipul caracterului, comportamentului, ajutând astfel la descifrarea personalității. Desenele unui om poartă totdeauna un sens ascuns: acestea pot fi semne particulare ale subconștientului, imagini și simboluri ascunse, posibile probleme, frustrări, stări afective și emoționale. Aflând sensul și semnificația simbolurilor subconștientului din desene și picturi, pot fi dezvăluite și descifrate aceste stări emoționale interne, dorințe, fobii, impasuri a vieții umane, și nu în ultimă instanță – caracteristicile și parametrii personalității umane.

La începutul sec. XX, metoda de analiză psihologică a personalității umane conform desenelor/picturilor, se stabilește ca metodă profesională în psihologie și explorare socio - umană. Apar primele teste bazate pe desen, pictură, culori, a căror scop era diagnosticul diferitor aspecte ale personalității omului. Actual, psihologii nu au nici o îndoială cu privire la importanța desenului/picturii în psihologie, diagnosticului stărilor emotive, a trăsăturilor și calităților personalității, considerând desenul cea mai importantă sursă de cunoștințe și informație despre psihicul uman.

„Decodarea" psihologică a desenului/picturii oferă o idee calitativă asupra personalității adultului și copilului; este aproape imposibil de „falsificat" sau de a prezice rezultatul, deoarece interpretarea desenului și diagnosticul lui este un proces complex și multistrat, similar cu determinarea personalității în funcție de amprenta și manera grafologică a unei persoane. Desenele, ce exprimă emoțiile umane, sunt o reflectare actuală a stării interne a omului, a atitudinii situaționale față de timpul și momentul în care au fost create.

În practicile psihologice se operează cu două tipuri de desene:

● *Desenul intuitiv, spontan*

● *Desenul proiectiv.*

Desenul intuitiv, este un produs realizat involuntar, inconștient, spontan, în timpul conversațiilor, întâlnirilor, la locul de muncă, etc. Pe lângă faptul dovedit că reduce stresul prin trasarea spontană, intuitivă a liniilor și formelor, el are și un conținut simbolic arhetipal; fapt dovedit de Iung [2, p.7]. Acest fapt rezidă din specificul și organizarea psihicului uman, care prin mecanisme neuropsihice de echilibrare și stabilizare, prin desen, ameliorează stresul și totodată este o încercare inconștientă de a ascunde sentimentele, de a structura informațiile și compensa imposibilitatea sau dorința gesturilor într-o conversație sau situație imposibilă. Inconștientul relevă prin această metodă conținuturile sale refulate, ascunse, eliberând astfel individul de efectele lor [4, p.115].

Din desenul unui adult sau copil se poate afla multe despre starea sa emoțională și psihică. Desenul este expresia personală a experiențelor interne, un conținut intrapsihic uman uneori greu de exprimat în cuvinte. Desenul/picturalul realizat inconștient, spontan sau intenționat gândit, are totdeauna propriul său conținut, el deschide calea de comunicare pentru subconștient, proces destul de complicat neurofiziologic ce ghidează mâna.

Psihologul Zigmund Freud considera că desenul automat, inconștient, este un fel de „fereastră" prin care se poate vizualiza un fragment din subconștient. Pentru a înțelege mesajul transmis de subconștient prin desen, e necesar să se cunoască pentru interpretarea corectă și adecvată, codul simbolurilor și semnificațiilor, a asociațiilor psihologice și sensurilor.

Desenând spontan și inconștient anumite forme, linii, figuri, persoana își ajustează starea emoțională, își echilibrează atitudinea față de subiectul sau problema care îl îngrijorează, în continuare, individul se adaptează realității și o transformă treptat spre un aspect mai pozitiv și constructiv. Toate aceste procese psihologice profunde, conștiente sau inconștiente, sunt reflectate în poziția mâinilor omului, gesturilor, motoricii fine a degetelor. Cercetătorii implicați în studiul creierului uman, psihicului, remarcă marele efect stimulator al funcțiilor mâinii. Imannuil Kant spunea: „mâna este creierul exterior", Giordano Bruno considera „mâna organ principal al tuturor organelor".

Psihologii susțin că orice situație poate fi reprezentată grafic prin mișcări spontane, inconștiente de cele mai multe ori, ale mânii - și aceasta nu va fi altceva decât amprenta emoțională a atitudinii față de situația dată, un desen al soluției și schimbării situației și respectiv retransformării realității. În elementele grafice, picturale, a acestor desene spontane, inconștiente, sau din contra – intenționate și bine gândite (în special la artiști), se pot distinge figuri, linii, forme, semne, simboluri; aceste figuri pe care persoana le selectează inconștient, intuitiv, sunt cele mai importante pentru el, forma lor determină natura subiecților psihici din interiorul

omului. Poziția lor relativă, scala și proporțiile dintre ele determină gradul de importanță a semnificației și sensului psihologic [5, p.39].

Desenul diagnostic nu presupune o descifrare imediată a semnificației, se studiază inițial răspândirea obiectelor principale pe foaie: poziția lor, aranjamentul armonios, mărimea și cantitatea, amprenta emoțională. Fiecare din aceste figuri, reale sau abstracte, poartă un anumit sens în raport cu întregul și amplasarea lor sporadică sau armonioasă. Se știe că J. F. Kennedy desena mereu bărci cu vele, potrivit unui grafolog autoritar, acesta este un semn de perseverență și vitalitate deosebită; Pușkin desena fețe și figuri ale oamenilor, semn clar de sociabilitate, vitalitate și dinamism.

Desenul proiectiv reprezintă o proiecție a personalității umane, poate conține niște indicii ale subconștientului, inconștientului și conștientului, transferate prin imagini sau forme simbolice pe hârtie. Proiectarea desenului este un proces automat, inconștient, prin care un conținut psihic este transferat asupra unui obiect, creând impresia că acest conținut aparține obiectului dat [2, p.95].

Într-un desen proiectiv, orice simbol din inconștient acționează compensator sau complementar asupra conștiinței într-un moment anumit. Atitudinea conștientă este atât de implicată în anumite aspecte ale vieții umane, încât exclude altele: în acest caz efectul compensator se poate manifesta sub forma unui simbol (imagine, desen) din inconștient. În desenele proiective aspectele reprimate, importante, vitale sau cruiale, se manifestă prin simboluri (desen, imagine simbolică). Rolul compensator în desenele proiective este susținut de inteligență (efortul este concentrat pe autoeducare).

Prin interpretarea analitică a simbolurilor din desenele proiective, se recunosc trăsăturile, slăbiciunile, temerile negative, punctele forte, oportunitățile și resursele neutilizate. Valoarea desenelor proiective în aceasta și rezidă – ele nu sunt altceva decât expresia de sine a psihicului unui adult sau copil.

Sensul decodării fiabile a conținutului în desenul proiectiv constă în formularea întrebărilor clare despre ceea ce comunică acest desen. Vizualizarea și descifrarea unui desen proiectiv este destul de dificilă, sarcină ce poate fi ușurată inițial prin trasarea unei paralele între conținutul său și viața autorului. Conținutul desenului are întotdeauna o bază faptică. Uneori, în desenele proiective se pot vedea unele elemente ale viitorului, care sunt doar o combinație preconizată de posibilități, nu o predicție. Desenul proiectiv, deseori acționează și purificator asupra persoanei.

Diagnosticul psihologic proiectiv totdeauna e bazat pe proiecția individuală a lumii interioare a persoanei, caracterul și caracteristicile personalității sale. Testele psihologice bazate pe desenele proiective, metode speciale proiective, au o importanță esențială printre alte metode.

Există multe tehnici proiective interesante, sub formă de teste, cum ar fi - „Desen de familie”, „Animal inexistent”, „Autoportret”, etc., care pot analiza și descifra caracterul creatorului desenului destul de veridic. Regulile de bază pentru analiza și descifrarea unui desen sunt acum disponibile tuturor, în urma cercetărilor desfășurate din domeniul psihologiei, artei, filosofiei, semioticii, etc.

Pentru diagnostic se folosesc ambele metode, prin combinare, uneori se cere în mod special să se deseneze, alteori se folosesc desene aleatorii, spontane, intuitive – metodă considerată uneori mai eficientă: desenele aleatorii involuntare, spontane, dau cea mai obiectivă descriere.

Desenele copiilor, spre deosebire de cele a adulților, au o serie de particularități distinctive: neavând capacități suficiente pentru exprimare prin vorbire, copii comunică mai ușor prin desen, prin imaginile simbolice. Desenul la copii este un instrument comunicativ cu expresie individuală; sursă cu foarte multe informații importante despre copil, emoțiile, problemele și caracteristicile acestuia. Desenele lor sunt povești sincere și autentice despre viața copilului, bucuriile și întristările sale, despre bunăstarea sau condițiile nefaste de viață [5, p.30].

Analiza conținutului desenului copilului a găsit o utilizare deosebit de răspândită în psihologia copilului. De obicei, temele desenelor pentru copii sunt destul de simple – ei pot înfățișa case, animale, oameni din jurul lor sau personaje din desene animate și povești. În orice desen există niște criterii de bază prin care se poate judeca despre temperamentul și starea emoțională a copilului. Copiii, datorită modului de gândire primar, gândesc mai ușor prin „forme, culori, senzații” [ibidem: p.29]. Cea mai frecvent desenată imagine la copii este imaginea părinților, fapt elucidat și de Iung [2, p.96].

Desenului familiei copilului trebuie de acordat o atenție deosebită: el reprezintă modul în care acesta își vede familia. Dacă familia este înfățișată în toată puterea, cu culori strălucitoare, atunci lucrurile merg bine și copilul se simte confortabil. Dacă copilul nu înfățișează pe cineva din membrii familiei, merită de luat aceasta în considerare - persoana dată nu este suficient de importantă în viața copilului sau îi acordă puțină atenție.

- Cea mai mare și prima figură din desen va însemna persoana cea mai importantă pentru el (de obicei e mama, desenată mai mare ca tata, buneii), capul familiei în înțelegerea copilului.
- Culorile negru și maro din imaginea familiei vorbesc despre probleme și negativitatea pe care o simte copilul în familie. Persoanele dragi cu care copilul are conflicte au o culoare închisă, maro. Rudele iubite sunt zugrăvite cu culori strălucitoare.
- *Semnificația desenelor copiilor:* Peisajele cu pădure, peluză sau stradă, fără oameni, la copii pot semnala singurătate și probleme de comunicare. Dacă un copil pictează peisaje pustii, cel mai probabil, nu se înțelege bine cu semenii săi.

- Desenul unei case, ca și la adulți, vorbește despre oboseală și nevoia de confort și relaxare, să fie înconjurat de oameni apropiați.
- Desenele cu monștri pot atesta tensiune internă, frică și disconfort. Aceste imagini reflectă adesea, temerile populare din copilărie.
- Desenul unui copac în psihologia copilului permite evaluarea cunoașterii și dezvoltării acestuia. Modul în care este desenat arborele este foarte important: unul din testele cele mai importante în psihologia copilului este anume testul, unde copilul este invitat să deseneze un copac. Prin prezența sau absența rădăcinilor, se poate judeca cât de profund este obișnuit să gândească copilul. Curbura trunchiului sau cu o formă neobișnuită indică stres, nemulțumire și disconfort. După coroana unui copac, după liniile din care constă - indiferent dacă liniile sunt rotunjite sau cu colțuri ascuțite, subțiri sau groase, ferme sau întrerupte, ușor se poate evalua starea psiho-emoțională a copiilor [5, p.75 ,136].
- Desenele animalelor sunt considerate un semn bun - mărturisesc calmul și bucuria copilului. Animalele pașnice (pisici, veverițe, rațe) copilul le desenează când are o dispoziție bună, lipsă de probleme.

Posibilitatea utilizării în educaţie și art-terapie a genurilor „majore” a artelor plastice - pictura, grafica, sculptura, a procesului de creaţie a obiectelor artistice, face din artă o metodă și sursă importantă pentru studiul în profunzime a personalității și vieții umane.

BIBLIOGRAFIE:

1. ABT, T., *Introducere în interpretarea iunghiană a desenelor,* Trei, București /cdn4.libris.ro, 2019.
2. IUNG, C. *În lumea arhetipurilor,* Jurnalul literar, București /academia.edu, 1994.
3. KANDINSKY, V. *Spiritualul în artă*, Meridiane, București, 1999.
4. HOLDENICI, I., CRACIUN, B., *Orientări contemporane în psihoterapie și consiliere psihologică*, Trei, București /cdn4.libris.ro, 2019.
5. ЛЕБЕДЕВА, Л., *Практика арт – терапии: подходы, диагностика, система занятий,* Речь, Москва, 2003.
6. ИГНАТЬЕВ, Е., *Психология рисунка и живописи,* издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, Москва, 1954.

SECȚIUNEA III: DISCIPLINARITATE, INTERDISCIPLINARITATE, TRANSDISCIPLINARITATE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A PERSONALITĂȚII PRIN DISCIPLINARITATE ȘI INTERDISCIPLINARITATE

HOLISTIC DEVELOPMENT THROUGH DISCIPLINE AND INTERDISCIPLINARITY

Marina MORARI,
conferențiar universitar, doctor în științe pedagogice,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, R. Moldova

Nina TOMA,
profesoară de educație muzicală, doctorandă,
Chișinău, R. Moldova

Abstract: *The holistic development of the child's personality can be guided by discovering one's identity, purpose and personal mission, by connecting to the community, the natural world and universal values. Everything that has appeared essential in the thinking or art of the world is the product of holistic formulas, of knowledge, experience, trial, successes and failures. Music, painting, literature, sculpture or life, simply perceived as an experience of emotion and meaning, are not the same for the one who has a global and universalist perspective, of being and for the man who absurdizes himself in an impoverished existence. of most of the human potentiality, which has not found its way to act, to spirit and knowledge.*
Keywords: *holism, holistic development, discipline, interdisciplinarity, music education.*

În căutarea oportunităților de dezvoltare mai completă a personalității, profesorii se adresează din ce în ce mai mult la educație alternativă. Cu alte cuvinte, educația alternativă este numită ca fiind „netraditională", „nestandardizată" sau „neconventională". În 1994, a fost publicat un „Almanah al alternativelor de educatie", în America. Din acest moment, s-au înființat peste 6000 de scoli holistice și progresive, care se deosebesc de sistemul clasic prin faptul că nu au proceduri și reguli dure, specifice instituțiilor. În știința autohtonă nu există aproape publicații dedicate problemelor pedagogiei holistice. Totodată, subliniem că utilizarea largă a conceptului în teoria și practica pedagogică mondială numără mai mult de treizeci de ani. Reprezentanții pedagogiei holistice se consideră: G. Gardner, G. Geyeta, R. Miller, D. Sloan, G. Kesler etc.

Termenul „holism" (din limba greacă semnifică - întreg, holistic) are mai multe semnificații și este folosit pentru a schița o abordare organică a fenomenelor. Începuturile sale, holismul se desfășoară în tradiția culturală orientală. În plus, termenul este folosit pentru a desemna teoria dezvoltării implementată de J. Smuts [5]. Potrivit acesteia, întregul nu este suma părților, iar în procesul de evoluție se formează noi întreguri. Pedagogia holistică se referă la dezvoltarea profundă a personalității printr-un mijloc de influențe complexe, atât interne, cât și

externe. Susținătorii principiilor pedagogiei holistice iau în considerare condițiile genetice, instituționale, precum și activitatea proprie a elevului cu particularitățile percepției sale.

După cum susține cercetătorul american de educație holistică R. Miller [4], există patru surse principale ale pedagogiei holistice: căutări filosofice din prima jumătate a secolului XX; revoluția științifică în percepție, legată de apariția teoriei relativității și a mecanicii cuantice; sporirea atenției față de problemele ecologice; globalizarea.

Printre încercările teoretice ale filosofilor din prima jumătate a secolului XX, cea mai semnificativă influență asupra pedagogiei holistice au avut scrierile lui Alfred North Whitehead (filosofia procedurală), Carl Gustav Jung (psihologia arhetipurilor), Sri Aurobindo (filosofia integrală), Ludwig von Bertalanffy (fondatorul conceptului de „sistem generalizat", numit teoria sistemelor generale). Nu cu mult timp în urmă, așa-numita „spirala dinamică" a devenit populară în lucrările pedagogiei holistice. În lucrarea „Principiul integrității" (1990) cercetătorul american de origine rusă A. Lemkov a definit **principiile de bază ale educației holistice** [3]:

(1) principiul unității și integrității tuturor lucrurilor vii;

(2) principiul atotcuprinderii realități și absolutului;

(3) principiul caracterului multidimensional și ierarhic al existenței.

Teoreticienii J, Miller și G. Kessler [2] consideră spiritualitatea ca centru al educației holistice, care prevede, mai înainte de toate, educația pentru suflet - esența ființei umane, și nu doar nivelurile sociale și psihologice ale personalității. Spiritualitatea în această înțelegere nu este supusă exclusiv înțelegerii religioase și are o semnificație mai generală. Din perspectiva integralității, a inseparabilității și a priorității spiritualității, pedagogia holistică observă că lumea este un echilibru dinamic al diferitelor forțe. Integritatea este lumină și umbră, bucurie și suferință, minte și materie etc. În acest sens, lumea nu este împărțită în categorii separate. În epistemiologia holistică, sinteza și integrarea sunt mai importante decât analiza și diviziunea.

Baza pedagogiei holistice este legătura strânsă a tuturor metodelor instructiv-educative cu un complex de elemente care alcătuiesc domeniile personal, socio-economic, cultural, ecologic de aplicare, atât la nivel național cât și la nivel global, care sunt posibile numai cu condiția aplicării abordării multidisciplinare. Prin urmare, pedagogia holistică este o combinație de elemente spirituale, psihologice, energetice, somatice menite să realizeze cea mai eficientă dezvoltare a personalității elevului.

Principiile conceptuale ale pedagogiei holistice reunesc [6]:

- dorința de a descoperi potențialul intelectual, emoțional, social, fizic, artistic, creativ și spiritual al fiecărui elev;
- orientarea spre educarea unei persoane sănătoase, holistice, interesate, curioase, capabile să învețe într-o varietate de situații schimbătoare;

- necesitatea dezvăluirii potențialului intern al fiecărui elev;

- combinație din diferite discipline și tipuri de activități de cunoaștere;

- combinarea diferitelor elemente și activități pentru a stăpâni anumite cunoștințe;

- percepția critică a problemelor culturale și morale;

- deschiderea spre curiozitate, dialog, surpriză, îndoială.

La temeia principiilor educației holistice stă interconectarea și integritatea elementelor,legătura dintre educație și experiența vieții, care se dezvăluie printr-o serie de concepte-cheie:

- ***Interdependența***, care constă în recunoașterea realității multidimensionale, care justifică filosofia colismului, care a găsit dezvoltarea în ecologie, fizica cuantică a teoriei sistemului n.

- ***Integritatea***, care este determinată de afirmația "întreg, este mai mult decât suma părților sale" și, prin urmare, sistemele holistice au proprietăți derivate care nu pot fi înțelese prin examinarea componentelor lor.

- Rolul de a fi în educația holistică constă în necesitatea unei conștientizări profunde a ***experienței de viață*** prin măsurarea fizică, emoțională, mentală și spirituală a vieții unei persoane, precum și prin realizarea de sine.

În tabelul de mai jos prezentăm **conceptele-cheie ale educației holistice** [6], valorile sale principale, problemele sociale care vizează atenția, principiile de bază ale construirii curriculum-ului și procesului educațional, precum și rezultatele învățării holistice.

Principiile de bază	Relație reciprocă		
Concepte cheie	Interdependența Interconecsiune Neliniaritate		
Valorile principale	Simpatie Societate Ecosisteme		
Probleme sociale	Identitate culturală Globalizarea Singurătatea		
Curriculum	Interdisciplinaritatea Interacțiune		
Procesul de învățare	Dialog Parteneriat Colaborare Creatie colectivă		
Rezultatul studiilor	Atitudini pozitve Prietenie Încredere Afiliere		

https://sites.google.com/site/dortokaitsaseskola/about-us

BIBLIOGRAFIE

1. GARDNER, H., *Inteligențe multiple*, București: Editura Sigma, 2018.
2. KESSLER, R., *The Soul of Education: Helping Students Find Connection*, Compassion and Character at School, VA: ASCD, Alexandria, 2000.
3. LEMKOW, A., *The Wholeness Principle: Dynamics of Unity Within Science*, Religion and Society, IL: Quest Books, Wheaton, 1990, p. 23
4. MILLER, J., *The Holistic Curriculum*, Ontario Institute for Studies in Education Press, Toronto, 1988.
5. SMUTS, J., Holism and Evolution. N. Y., Macmillan and CO., Limited st. Martiṅ s street, London, 1926.
6. ЗАБОЛОТНАЯ, О., Холизм в альтернативном школьном образовании, Prace Naukowe Ackademii im. Iana Dlugosza w Czestochowie, Seria: Pedadodika, t. XXI, 2012, p. 147-153

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ARTISTICO-CREATOARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE

DEVELOPMENT OF ARTISTIC-CREATIVE CAPABILITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Ludmila COTOS,
lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: *This article addresses the issue of developing artistic and creative abilities in primary school students in extracurricular activities, such as: literary evenings, literary competitions, victorines, etc.*

Keywords: *extracurricular activities, literary evenings, literary competitions, victorines, artistic-creative abilities.*

O mare contribuţie în dezvoltarea capacităţilor artistico-creatoare la elevii claselor primare o au activităţile extracurriculare. Implicarea elevilor în activități educative a crescut în ultimii ani, acesta dovedind interesul major al lor faţă de activităţi extracurriculare.

Concursuri de creaţie literară, şezători literare, serate literare, victorine, etc. urmăresc stimularea implicării elevilor în activităţile extracurriculare, descoperirea şi dezvoltarea capacităţilor artistico-creatoare. Prin participarea la astfel de activități, elevii îşi dezvoltă aptitudinile artistice şi literare, spiritul de echipă și îşi vor putea pune în valoare calităţile artistice. Astfel, activităţile extracurriculare oferă multiple posibilităţi de însuşire a celor mai simple elemente din tehnica creaţiei artistice și au cel mai larg caracter interdisciplinar, care oferă cele mai eficiente modalităţi de dezvoltare a capacităţilor artistico-creatoare.

În Figura 1, sunt prezentate diverse forme de organizare a activităților extracurriculare.

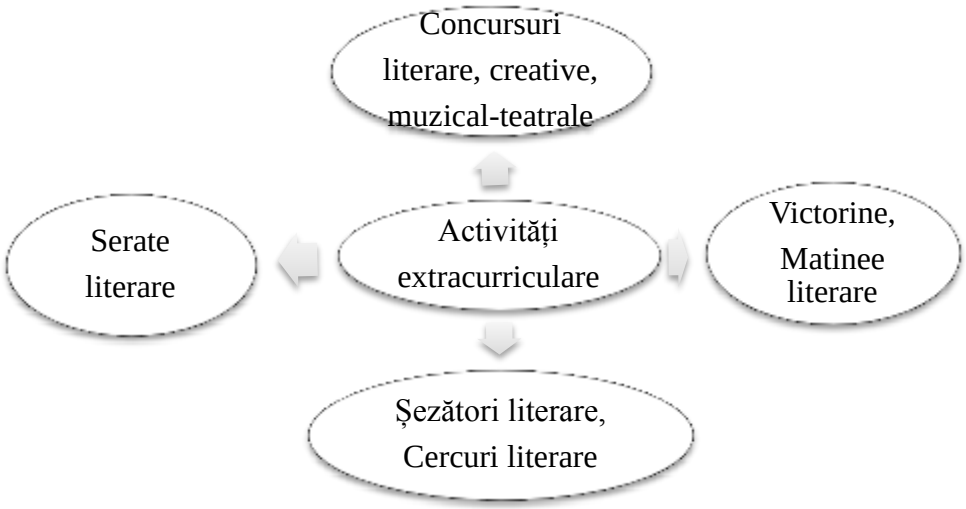


Fig. 1. Forme de organizare a activităților extracurriculare

Autorul Ioan Nicola menționează că „activitatea extracurriculară oferă independență mai mare elevilor și asigură o posibilitate de varietăți pentru manifestările disciplinare; ele presupun respectarea unei game variate de norme disciplinare" [3, p. 288].

Lilia Cebanu este de părerea că „activitățile extracurriculare sunt activitățile complementare atractive care au o anumită strategie de desfășurare și scopuri concrete: aduc noul, surpriza intelectuală și afectivă, îmbină utilul cu plăcutul, creează posibilitatea de a observa faptele comportamentale ale elevilor în afara clasei, dezvoltă anumite laturi ale personalității elevilor" [1, p. 10].

Denisa Ionescu și Raluca Popescu consideră că „activităţile extracurriculare reprezintă un element prioritar în politicile educaţionale întrucât dezvoltă acele competențe cheie ce au un impact relevant asupra dezvoltării personalităţii elevului, influențând astfel atât integrarea socială a lui, cât și performanţele şcolare" [2, p. 12].

În continuare voi prezenta diverse probe la concursuri creative muzical-teatrale, concursuri creative coreografice și concursuri creative verbale.

Concursul I. Concursuri creative muzical-teatrale

- Interpretaţi cântecul „O, brad frumos", de parcă aţi fi: corul Armatei naţionale; corul grădiniţei de copii; corul veteranilor muncii; corul Operei Naţionale.
- Interpretaţi cântecul „Alunelu, Alunelu, hai la joc!", de parcă aţi fi: aborigeni din Africa; indieni;
- artiștii teatrului; persoane preocupate de yoga;
- Creaţi o orchestră, în care toate instrumentele muzicale ar fi confecţionate din unul din materialele: sticlă; lemn; metal; cărămidă.

Concursul II. Concursuri creative coreografice (de dans)

- Imaginaţi-vă şi interpretaţi un dans în care aţi folosi următoarele obiecte: scaunul; ceainicul; tamburină; valiza; perna.
- Tuturor le este cunoscut „Dansul micilor răţuşte”, în care mişcările ne amintesc de mişcările răţuştei, dă din aripi şi coadă, încercaţi după această melodie să improvizaţi dansuri cu alte animale: dansul pisicuţelor; dansul căţeilor; dansul căluţilor; dansul purceluşilor; dansul micilor maimuţe;
- Imaginaţi-vă că răsună melodia „Zâmbetul”. Creaţi după această melodie o compoziţie coreografică la tema: „Am primit o notă negativă”; „Părinţii mi-au cumpărat o minge de fotbal”; „Am stricat vaza preferată a mamei”; „Azi e ziua mea de naştere şi vor veni oaspeţi”; „Am pierdut cheia de la apartament”.

Concursul III. Concursuri creative verbale

- Imaginați-vă 10 variante noi de utilizare a unui obiect vechi şi inutil: o cutie folosită de conserve;
- un ciorap rupt; un balon spart; o căldare cu fundul spart.
- Creaţi un sfârşit neobişnuit la povestea: „Punguţa cu doi bani”; „Soacra cu trei nurori”; „Capra cu trei iezi”; „Scufiţa Roşie”.
- Alcătuiţi o povestire despre: „Cioară care prefera să meargă cu bicicleta”; „Un peşte ce cânta la chitară”; „Un mesteacăn care dorea să înnoate”; „Un gândac ce se temea de înălţime”.

Pentru a dezvolta capacitățile artistico-creatoare la elevii claselor primare trebuie de respectat următoarele condiții psihopedagogice: crearea atmosferei de instruire artistico-literare, activitatea de muncă intelectual-creatoare, caracterul conştient al studierii operelor literare.

În concluzie, activitățile extracurriculare oferă multiple posibilităţi de dezvoltare a capacităților artistico-creatoare la elevii claselor primare, deoarece acestea reprezintă o componentă educaţională valoroasă şi eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenţie, adoptând el, în primul rând, o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activităţii, cât şi în relaţiile cu elevii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea capacităților artistico-creative a elevilor, iar diversitatea formelor de organizare oferite creşte interesul copiilor pentru şcoală.

BIBLIOGRAFIE

1. CEBANU, L., *Managementul activităților extraşcolare,* Editura Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015.
2. IONESCU, D., POPESCU, R., *Activităţi extraşcolare în ruralul Românesc. Dezvoltarea de competenţe cheie la copii şi tineri,* Editura Universitară, Bucureşti, 2012.
3. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Ediția a II-a, revizuită, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.

CONCEPTUL DE ÎNVĂŢARE EXPERIENŢIALĂ ÎN EDUCAŢIA TIMPURIE

THE CONCEPT OF EXPERIENCE LEARNING IN EARLY EDUCATION

Amalia ENACHE,
Şcoala Doctorală în Ştiinţele Educaţiei
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chişinău, R. Moldova

Abstract: *The child is the creator of his own learning. The origin of his learning is the diversity of cognitive, social, emotional, physical experiences he lives. It is very important to stimulate his natural needs for exploration, experimentation, curiosity, the desire to communicate and relate. The vision of the child also changes the conception of the essence of the education process, which, especially in the early periods, must be considered an interaction between subjects, between two active parts, not only the influence of the educator on the educated child. -initiative and self-evaluation, as well as practical activities. Experiences are structured to ask the student to take the initiative, make decisions and be responsible for the results. During the experiential learning process, the student is actively involved in asking questions, in investigating, in experimenting, in being curious, in solving problems, in taking responsibility, in being creative and in building meaning. of the thing done. This involvement produces the perception that the learning task is genuine and that spontaneous learning opportunities are encouraged.*
Students explore and build their own values, so the results of the learning process are personal. The child has the ability to manifest naturally, learns by working, has more freedom in action, opportunities to get involved in the preparation of activities, increases confidence in their own possibilities.

Keywords: *experiential learning, reflection, involvement, perception, skills.*

Definirea conceptului de învăţare experienţială. Învăţarea reprezintă, din punct de vedere pedagogic, „activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul preşcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacităţii acestora de dobândire a cunoștintelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive" [Cristea, S., p. 201].

Din perspectiva psihologiei, învăţarea angajează „modificarea performanţei observate într-o situaţie specifică", fiind obiectivată la nivel elementar și la nivel complex [Grande Dictionnaire de la Psychologie, 1994, p. 59-62].

Învăţarea poate fi definită ca fiind orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităţilor şi care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii [Illeris, K. 2007, p. 3].

Educația și îngrijirea timpurie a copiilor trebuie considerate drept baza sistemelor de educație și de formare, fapt care se traduce prin asigurarea condițiilor optime de dezvoltare în perspectivă a competențelor cheie. O educație timpurie coerentă în toate mediile implicate (familie, grădiniță, comunitate etc.) reprezintă contextul necesar unui echilibru între aspectele socio-emoționale, învățare și starea de bine. Finalităţile educaţiei timpurii au în vedere o

abordare holistică, vizând cele cinci domenii ale dezvoltării copilului: dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală; dezvoltarea socio-emoţională; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; capacităţi și atitudini în învăţare.

Conceptul de învăţare experienţială este dificil de definit deoarece există numeroase activităţi cu potenţialul de a fi experienţiale, dar care nu sunt astfel din cauza modului în care se efectuează. Învăţarea experienţială se întâmplă în momentul în care o persoană se implică într-o activitate, o revizuiește în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situaţie practică.

Jennifer A. Moon a argumentat că ,,învățarea experiențială este cea mai eficace dacă implică:

1) o fază a învățării reflexive;
2) o fază a învățării rezultată din acțiunile inerente învățării experiențiale;
3) ofază a învățării din feedback. Acest proces de învățare poate determina schimbări în judecată, sentimente sau abilități pentru individ și poate furniza indicații pentru adoptarea judecății ca ghid în luarea deciziilor și în acțiune" [Moon, J. A., 2004].

Alţi autori, Chapman, S., McPhee, P., Proudman, B., oferă următoarea definiţie: ,,Simpla participare la un set prescris de experienţe de învăţare nu face din aceasta învăţare experienţială. Metodologia experienţială nu este liniară, ciclică sau efectuată după un tipar exact, ci constă dintr-o serie de principii de lucru, toate la fel de importante, care trebuie să fie prezente cu anumite grade de intensitate și în anumite momente pe parcursul învăţării experienţiale. Aceste principii trebuie respectate indiferent de momentul și locul activităţii de învăţare" [Chapman, S., McPhee, P., Proudman, B., 1995, p. 243].

Vorbind despre învățarea prin experiență, implicarea este cuvântul cheie. Elevul învață făcând, cooperând, dar, mai presus de toate, învață din propria sa experiență. Teoria a fost propusă de psihologul David Kolb care a fost influențat de activitatea altor teoreticieni, inclusiv John Dewey, Kurt Lewin și Jean Piaget. Potrivit lui Kolb, acest tip de învățare poate fi definit ca ,,procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței. Cunoașterea rezultă din combinațiile de apucare și transformare aexperienței" [Kolb, D., 1984].

În varianta propusă de modelul Kolb, ,,învăţarea experienţială urmărește:

- experienţa concretă;
- observaţia reflexivă;
- conceptualizarea abstractă (crearea de generalizări sau principii care integrează observaţiile în teorii);

– experimentarea activă - prin care se testează ceea ce s-a învăţat în situaţii noi şi mai complexe" [Kolb, D., 1984].

Potrivit lui Kolb, experiența concretă oferă informația care servește drept bază pentru reflecție.

Fig.1. Reprezentarea grafică a modelului propus de KOLB

Comparaţii și beneficii. Învățarea experiențială este comparată cu învățarea academică, procesul de acumulare a cunoștințelor prin studiul subiectului, fără a se necesita experiența senzorială directă ca mijlocire de transfer informațional. Dimensiunile învățării experiențiale sunt analiza, inițiativa și imersiunea, învățarea academică se bazează pe învățarea constructivă și învățarea reproductivă.

Învățarea experiențială se deosebește de învăţarea tradiţională sub multe aspecte. Elevii își gestionează singuri activităţile de învăţare în loc să li se spună ce au de făcut, iar profesorul nu mai deţine controlul asupra situaţiilor de învăţare. Contextul de învăţare este diferit, aceasta având loc în cele mai diverse spaţii, în afara clasei, adesea în absenţa manualelor sau a rechizitelor şcolare. Avantajele învăţării experienţiale se regăsesc în abilităţile pe care le pot dobândi elevii. Aceştia învaţă să-și reorganizeze informaţiile cu privire la anumite subiecte și discipline de studiu, pot să facă singuri raţionamente și să-și susţină punctele de vedere prin argumente logice, au o mai mare claritate în stabilirea obiectivelor, își dezvoltă abilităţile de autogestionare a lucrului individual sau în grup. În același timp, elevii devin conştienţi de regulile ce guvernează disciplinele pe care le studiază, sunt deschiși spre comunicarea și colaborarea cu persoane care au puncte de vedere diferite, își pot controla emoţiile și reacţiile cu uşurinţă.

Învățarea prin experiență nu este asemănătoare cu învățarea pe de rost sau didactică, în care elevul joacă un rol comparativ pasiv. Educația prin experienţă este o filozofie care cuprinde multe metodologii în care educatorii se angajează în mod intenționat cu elevii în experiență

directă și reflecție concentrată pentru a crește nivelul cunoștințelor, a dezvolta abilități, a clarifica valorile și a dezvolta capacitatea oamenilor de a contribui la bunăstarea comunităților lor.

În învățamantul clasic, elevul este un receptor pasiv al informațiilor. În învățarea experiențială, el devine o parte activă a procesului, acumulând cunoștințe și contribuind în mod direct la propria dezvoltare personală. În învățamantul clasic, cel mai adesea, profesorul transmite informațiile tuturor elevilor, dar nu are feed-back imediat, în timp ce în procesul de învățare experiențială, fiecare persoană este importantă. Învățarea prin experiență creează un dialog între profesor și elev - întrebările sunt menite să îmbunătățească actul educațional. Învățarea clasică se bazează pe teorie, în timp ce cea experienţială se bazează pe percepție. Învățarea prin experiență implică emoții și sentimente, aceste două componente fiind factori decisivi în obținerea unui proces optim de învățare.

În mod tradițional, evaluarea se face în raport cu ceilalți elevi, elementele fiind stabilite prin criterii teoretice, menite să clasifice persoanele din grup. În învățarea experiențială elevii sunt evaluați în raport cu ei înșiși. Este important să se vadă progresele înregistrate ca urmare a activităților experienţiale. În plus, învățarea experiențială accentuează în același timp abilitățile: ascultarea activă, abilitățile de negociere, vorbirea în public, gândirea critică. Nu există nici o îndoială că învățarea tradițională are avantajele ei, elementele de dobândire și consolidare a cunoașterii fiind extrem de importante, dar este, de asemenea, esențial ca teoria să fie pusă în practică, pentru a se asigura că ,,știu" și ,,fac" se transformă în ,,știu cum să fac".

Caracteristici ale învăţării experienţiale în grădiniţă. Activitățile experiențiale sunt printre cele mai eficiente instrumente de predare și de învățare. În grădiniţă sunt esenţiale trei tipuri de activităţi: jocul, explorarea şi experimentarea. Învăţarea experienţială implică explorare şi experimentare şi se foloseşte atunci când copiii au posibilitatea să observe diferite fenomene şi obiecte, pentru ca, pe baza informaţiilor culese să ajungă la formularea unor generalizări. Sarcina educatoarei este aceea de a îndruma procesul de observare şi formularea concluziilor. Copiii învaţă conştient experimentând activ, ei învaţă mai mult şi mai bine prin intermediul experimentării concrete, prin care ei pot pipăi, examina şi manipula obiecte reale.

În momentul în care copilul face o construcţie din cuburi, taie ori lipeşte ceva, el învaţă, de fapt, cum să-şi coordoneze ochiul cu mâna, cum să-şi exerseze mişcările fine ale mâinii. Deprinderile acestea le va utiliza mult mai târziu, când se va pregăti pentru învăţarea citit - scrisului.

O altă activitate de bază în grădiniţă este jocul liber care este o activitate plină de vioiciune, în care copiii au prilejul să exploreze medii diferite şi să îndeplinească diferite sarcini fie individual, fie în grupuri mici. Oricare copil are dreptul să aleagă şi să participe la activităţile care îl interesează. Prin organizarea spaţiului educaţional pe centre de interes se oferă posibilităţi

variate. Preşcolarii pot alege Centrul Bibliotecă, Centrul Joc de rol, Centrul Ştiinţe, Centrul Construcţii, Centrul Artă, Centrul Joc de masă, Centrul Nisip şi apă. În cadrul centrului „Ştiinţe" vor fi efectuate diferite experimente. Copilul este liber să aleagă dintre activităţile disponibile pe aceea pe care o doreşte, el este liber să schimbe o activitate cu alta, fără a cere permisiunea de fiecare dată.

Cei mici au nevoie să-şi utilizeze toate simţurile pentru a învăţa şi, de asemenea, ei au nevoie să achiziţioneze, să participe în mod activ la experimente, să manipuleze materiale, să încerce să producă un eveniment şi să vorbească despre ceea ce se întâmplă, pe măsură ce faptele se desfăşoară. A vorbi fără a acţiona efectiv este aproape de neînţeles pentru copilul mic.

Pentru realizarea învăţării experienţiale, educatoarea trebuie să ţină seamă de particularităţile de vârstă ale copiilor, să nu utilizeze idei abstracte care nu pot fi înţelese de copii, să dezvolte gândirea şi vorbirea copiilor. Prin implicarea în activitatea copiilor, putem observa că prin contactul direct cu lumea concretă, prin efectuarea unor mici experienţe, trezim interesul copiilor şi le satisfacem curiozitatea. Preşcolarii sunt puşi în situaţia de a dialoga, de a se contrazice cu privire la opiniile lor sau de a se ajuta între ei pentru efectuarea unor experienţe. În cadrul jocului, copiii experimentează posibilitatea de a deveni mai flexibili în gândirea lor şi în rezolvarea situaţiilor problematice.

Importanţa învăţării experienţiale. Învățarea experiențială este baza pentru sistemul educațional al secolului nostru, din acest motiv, acest model de învățare poate fi și este aplicat pe scară largă la toate grupele de vârstă. Sprijinindu-se pe experiența și atingerea unei lumi reale - teoria este amestecată cu practica, copiii sunt încurajați să își dezvolte propriile forțe și talente personale care le pot servi în viața de zi cu zi. Activități des întâlnite în cadrul învățării experiențiale sunt: sălile de cursuri în aer liber (pentru a face unele experimente cu propriile forţe, măsurarea distanţei în clasele de matematică, de exemplu); discuții (cu persoane celebre pe teme diverse, legate de probleme morale sau sociale); jocuri de rol și simulări (ale situațiilor din viața reală); prezentări și proiecte bazate pe activități (analiza experimentelor, filmelor, emisiunilor sau spectacolelor în teatru).

Tehnologia informatică poate avea, de asemenea, un impact deosebit asupra învățării experiențiale. Căutând informații sau creând proiecte și prezentări, copiii își dezvoltă abilitățile folosind tehnologia informatică și alte tehnologii moderne.

În învățarea experiențială cunoașterea nu este transmisă de la o persoană (profesor) la alta (elevul), ci este formată ca rezultat al experiențelor directe la care este expus elevul. Profesorul joacă un rol important în crearea și orchestrarea oportunităților adecvate pentru ca învățarea experiențială să aibă loc.

BIBLIOGRAFIE

1. CHAPMAN, S., MCPHEE, P., PROUDMAN, B. *What is Experiential Education? The Theory of Experiential Education.* Dubuque Kendall: Hunt Publishing Company, 1995.
2. CRISTEA, S. *Dicţionar de pedagogie.* Chișinău: Litera educaţional, 2002.
3. HILGARD, E.R., BOWER, G.H. *Teorii ale învăţării.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. ILLERIS, K. *How We Learn: Learning and Non‑learning in Schools and Beyond.* Londra/New York: Routledge, 2007.
5. KOLB, D. *Experiential Learning as the Science of Learning and Development.* Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall, 1984.
6. MOON, J. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice.* London: Routledge Falmer, 2004.
7. PÂNIȘOARĂ,G. *Psihologia învăţării.* București: Editura Polirom, 2019.
8. STAVENGA DE JONG, J.A., WIERSTRA, R.F.A., HERMANUSSEN, J. *An exploration of the relationship between academic and experiential learning approaches in vocational education.* British Journal of Educational Psychology, 2006.

CONSIDERAȚII ASUPRA CONCEPTULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN PREȘCOLARITATE

CONSIDERATIONS ON THE CONCEPT OF PRESCHOOL LEARNING

Elena-Rodica POPA,
Școala Doctorală în Științele Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chișinău, R. Moldova

Abstract: *The peculiarities of human learning are determined by the fact that he lives and develops in society, that the individual experience he acquires is and must be in accordance with the social environment, the native equipment of the individual being quite small compared to lifelong acquisitions. . Learning is the way of assimilating knowledge and intellectual, emotional training, elaboration of skills, consciousness and cultured social behavior. Learning - in general - means the acquisition of individual behavioral experience or the acquisition of new behaviors following the repeated action of stimuli on the body and the fixation of reactions. Human learning involves the acquisition, acquisition of knowledge, skills, physical abilities to capitalize on their ability to acquire knowledge, skills, strategies and cognitive attitudes. As a fundamental human activity, learning has its own purpose, committed at the level of adaptive finality, transmitted to its subordinate actions (writing, reading, etc.) designed and realized by virtue of specific motivations. Human learning involves the acquisition, acquisition of knowledge, skills, abilities, physical or intellectual abilities, behaviors, attitudes, feelings, acts of will, in order to adapt to new situations of existence and personality building.*

Keywords: *learning, approach, conceptualization, conditioning, relationship.*

1. Definirea conceptului de învățare

Învăţarea este un fenomen complex, contradictoriu, care a preocupat oamenii din antichitate şi continuă să fie investigată în cadrul tuturor ramurilor psihologiei, fiecare cercetând-o din alt punct de vedere. În „Dicționarul de termeni pedagogici", Sorin Cristea, menționa că „învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic, pentru a determina schimbări comportamentale la

nivelul personalităţii preşcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacităţiiacestora de dobândire a cunoştinţelor, a deprinderilor, a strategiilor şi a atitudinilor cognitive".

Din perspectivă psihologică, în conformitate cu concepția lui Hilgard și Bower (1974) „învățarea este procesul prin care o anumită activitate ia naștere ori se transformă, reacționând la o situație, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării organismelor, a tendințelor înnăscute de a răspunde sau a altor stări temporare".În abordarea unei activităţi atât de complexe, definiţiile învăţării ating toate un punct comun, Sălvăstru, D., (2008) spunând că pentru a vorbi despre învăţare, trebuie să avem în vedere, îndeplinirea unor condiţii: să exercite o schimbare în comportament, schimbarea să fie rezultat al experienţei, schimbarea să fie durabilă.

Învăţarea – în sens larg – este o strategie de răspuns a organismului în raport cu situaţiile schimbătoare ale mediului, este un proces evolutiv care are esenţă informativă şiformativă, adică presupune atât schimbări de performanţă cît şi în planul dezvoltării psihice rezultate din exerciţiu.

2. Abordarea istorică a conceptului de învățare

O scurtă incursiune în istoria diferitelor teorii ale învățării arată complexitatea acestui proces, care a fost abordat în mod diferit de-a lungul timpului de către oamenii de știință și care nici astăzi nu este un subiect lipsit de controverse. Primele teorii ale învățării au fost teoriile lui I.P. Pavlov, E. Thorndike si Watson, care căutau explicarea învățării prin prisma teoriilor asociaționiste ale lui H. Spencer si H. Taine. Pavlov definea învățarea într-un mod simplist, ca pe o substituire de stimuli, realizată intern prin formarea temporară a unor legături între diferiți centri nervoși, si considera drept factori principali ai învățării întăririle aplicate subiectului, imitația și curiozitatea lui. Thorndike a formulat "legea efectului": învățarea este o succesiune de încercări și erori, din care subiectul reține încercările soldate cu succese și respinge căile ce au dus la eșec. Deci, învățarea în concepția lui Thorndike este o substituire de reacții, având la bază formarea de conexiuni în creier, de unde și numele de "conexionism". După Watson, învățarea era o succesiune de reflexe condiționate. Aceste teorii asociaționiste au fost infirmate de experiențele ulterioare, care au dovedit că, și in cele mai simple forme ale ei, invățarea antrenează întreaga viață psihică : procesele de cunoaștere, afectivitatea, priceperile motorii, voința. O altă teorie a învățării se desprinde din teoria psihogenezei operatiilor intelectuale, datorată lui J. Piaget care a demonstrat pe baza observațiilor făcute asupra intelectului copiilor de diferite vârste, ca acțiunile mintale, operațiile mentale se nasc prin interiorizarea acțiunilor reale. "Epistemologia genetică", fondată de Piaget, a influențat în mod pozitiv psihologia contemporană și studiile asupra învățării. Teoriile preștiințifice ale învățării s-au conturat în cadrul reflecțiilor filosofice mai mult asupra naturii cunoașterii umane decât asupra învățării în sine. O altă teorie a învăţării se desprinde din teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale, datorată lui J. Piaget. Acesta a demonstrat pe baza

observaţiilor făcute asupra intelectului copiilor de diferite vârste, că acţiunile mintale, operaţiile mentale, se nasc prin interiorizarea acţiunilor reale. "Epistemologia genetică" fondată de Piaget a influenţat în mod pozitiv psihologia contemporană şi studiile asupra învăţării. Psihologia cognitivă contemporană consideră că învățarea se realizează prin procesarea informației și are la bază construirea cunoașterii.

3. Tipuri de învăţare la vârstele timpurii

Un copil nu este niciodată prea tânăr ca să înveţe cu condiţia că modul de solicitare intelectuală să fie pe măsura dezvoltării sale biopsihice şi să se potrivească cu lumea sa. Rezultatul final al învăţării depinde şi de capacitatea solicitărilor, al stocului de unităţi, de informaţii învăţate, dar depinde mai ales de demersurile efectuate de adult pentru învăţare, de felul organizatoric al situaţiilor de învăţare, respectiv de ceea ce urmează să prezentăm foarte rezumativ sub sintagma „tipuri de învățare". Ioan, N., (2003) menţiona că în ceea ce priveşte, tendinţele principalelor tipuri de învăţare, schimbările petrecute în momentul de faţă sunt:

a. Învăţarea prin imitare – (învăţarea prin observarea altora) – se înscrie într-o teorie mai largă, ceea a învăţării sociale. Această teorie a imitaţiei deschide perspectiva implicării socialului în explicarea învăţării umane. Omul poate adesea să înveţe prin observarea altei persoane, tendinţa spre imitaţie este proprie fiinţei umane şi că educatorul de la grupă este un model prin imitaţie.

b. Învăţarea prin rezolvarea de probleme – este tipul superior de învăţare, este expresia efectelor cumulative ale celorlalte tipuri. „Prin acest proces de combinare a vechilor reguli în altele noi, omul rezolvă problemele noi pentru el şi îşi formează astfel mai multe capacităţi noi".

c. Învăţarea senzorială – se realizează anumite corespondenţe şi legături între datele percepute şi cele motrice corespunzătoare. Acestui tip de învăţare i se atribuie latura perceptivă cu cea motorie. „Din jocul combinat al factorilor externi şi interni – modelul actului, tatonării, exerciţiul, autocontrolul,corecţii etc. – va rezulta o nouă deprindere, o nouă cucerire".

d. Învăţarea prin receptare – cunoscută sub denumirea şi de învăţare verbală, de învăţare a noţiunilor, a sensurilor sau învăţarea conştientă. Acest tip de învăţare include multe elemente care încep cu imagini şi reprezentări de obiecte şi fenomene concrete, terminând cu principii şi odei abstracte.

e. Învăţarea logică – este învăţarea cu înţeles, cu controlul raţiunii, dar cu enunţuri logice explicate fără a solicita copilul să descopere, să analizeze, să compare, să esenţializeze, să ierarhizeze etc. , învăţarea logică este învăţarea conştientă cu înţeles. Înţelegerea este actul superior de adaptare a gândirii la datele unei probleme ale unei situaţii şi de descoperire a relaţiilor ce creează tensiuni mentale şi le caracterizează. Nicio vârstă nu este prea mică pentru a realiza învăţarea logică.

f. Învăţarea formativ – creativă – caracterizată prin organizarea situaţiilor de învăţare în aşa fel încât copilul parcurge drumul pe care îl foloseşte cercetătorul în descoperirea adevărurilor, în verificarea şi aplicarea lor; adună date, le compară, realizează disocieri, abstractizări, face conexiuni etc.

g. Învăţarea mecanică – fixarea în memorie a unor contexte lingvistice, a unor enunţuri, fără a deprinde semnificaţia lor. Acest tip de învăţare nu se transformă în cunoştinţe şi în competenţă. Nu întotdeauna este uşor să se sesizeze, mai ales la vârstele mici, au un vocabular sărac, nu pot transforma enunţul memorat logic într-o explicaţie.

h. Învăţarea creatoare – presupune descoperirea unei soluţii originale pentru rezolvarea situaţiilor problematice. Această învăţare apare când simpla aplicare a unor răspunsuri automatizate sau algoritmi nu este suficientă pentru descoperirea soluţiei.

i. Învăţarea prin descoperire - materialul învăţat nu este prezentat într-o manieră finală, el urmează a fi descoperit ca urmare a unei activităţi mintale şi apoi inclus în structura cognitivă acelui ce învaţă.

4. Caracteristicile învățării la vârstă preşcolară

Învățarea la vârsta preşcolară este un proces ce determină schimbări în planul cognitiv, socio-afectiv şi emoțional al copilului, de aceea, Lăzărescu M, (2005) considera că , în această etapă ea este mai eficientă dacă:

- sunt stabilite obiectivele didactice clare şi adecvate;
- profesorul cunoaşte particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor;
- se utilizează materialul didactic adecvat şi de calitate;
- copilul este activ şi nu ascultător sau privitor pasiv;
-există un nivel optim de motivaţie;
- informațiile ce trebuie învăţate sunt inteligibile;
- învăţarea este favorizată de eşalonarea la timp a repetiţiilor materialului de învăţat;
- satisfacţia de învăţare şi calitatea învăţării depind de atmosfera grupului în care învaţă;
- învăţarea la vârsta preşcolară este influenţată fie pozitiv, fie negativ de personalitatea educatoarei.

Studiile efectuate la vârstele timpurii au arătat caracteristicile comune ale copiilor în ceea ce priveşte procesul de învăţare prin joc. Pentru fiecare caracteristică a învăţării la aceste vârste corespund o serie de cerinţe ce trebuie îndeplinite pentru asigurarea condiţiilor unei dezvoltări optime. În acest sens, J. Piaget (1960) enumeră următoarele caracteristici şi cerinţe faţă de învăţarea prin joc la copilul preşcolar:

- copilul are propria sa manieră de a percepe lumea - această caracteristică impune ca nevoie fundamentală confruntarea copilului şi cu alte moduri şi maniere de percepţie, cum sunt cele ale adultului şi ale egalilor lui;
- copilul are nevoia permanentă de a comunica şi verbaliza în activităţile şi gândurile sale. De aici se manifestă şi cerinţa ca fiecare copil să fie sprijinit să verbalizeze şi astfel să elaboreze idei asupra lumii, să asculte, să acţioneze, să se mişte, să deseneze, să construiască şi să se exprime grafic;
- copilul este curios şi are nevoie să manipuleze obiectele din jurul său imediat. De aceea este nevoie să i se antreneze toate simţurile pentru a explora obiectele, situaţiile şi relaţiile apropiate;
- preşcolarul percepe lucrurile fie global, fie parţial şi nu este încă în stare să surprindă toate relaţiile dintre ele. Această caracteristică cere ca învăţarea să se axeze pe stabilirea legăturilor dintre lucruri, şi să i se ofere copilului experienţe de tip integrat ;
- copilul acţionează adesea fără a gândi la consecinţele faptelor sale. Cerinţa faţă de programele educative va fi să i se ofere posibilitatea copilului să gândească asupra urmărilor acţiunilor sale şi să fie sprijinit în a lua decizii;
- preşcolarul are nevoie să persevereze în acţiunile sale, până la obţinerea unor rezultate satisfăcătoare. În învăţare este nevoie de comunicare cu ceilalţi. Rolul adultului este de a-i se pune întrebări, dar şi de-al lăsa să gândească singur răspunsurile şi să înveţe să răspundă. Copilul are nevoie să-şi exprime ideile prin cât mai multe şi variate moduri;
- copilul preşcolar caută maniere anumite de reper pentru a înţelege realitatea. De aceea el are nevoie să compare, să clasifice, să ordoneze obiectele şi situaţiile, să clarifice,
- orice copil are nevoie de siguranţă şi încredere în sine. Să se simtă bine în „pielea sa”. Iată de ce este nevoie ca el să se cunoască pe sine şi să fie valorizat. Mediul securizat şi pozitiv, tolerant şi valorizator, furnizează copilului ocaziile de a alege și de a-şi asuma cu curaj, încă de la vârstele mici, riscurile deciziilor sale;
- copilul are nevoie, cu precădere de reuşită. Aceasta cere ca dezvoltarea lui să fie asigurată într-un sistem de activităţi potrivite nivelului său de dezvoltare şi care să-l stimuleze prin rezultatele lor.

5. Rolul învățării în dezvoltarea copilului preşcolar

Învăţarea la vârsta preşcolară este diferită de cea școlară. Preşcolaritatea este stadiul în care se realizează o evidentă învăţare afectivă prin observarea conduitelor celorlalţi, prin imitare dar şi prin asimilarea unor cerinţe şi norme. La vârsta preşcolară jocul nu este unica formă de activitate în procesul căreia se realizează dezvoltarea psihică a copilului, activitatea care întregeşte şi desăvârşește funcţia educativă a jocului fiind învățarea. În funcţie de nivelul de dezvoltare psihică a preşcolarilor, procesul de învăţare prezintă anumite particularități. Aceste particularități sunt de

fapt rezultatul legăturilor funcţionale ce se elaborează în această perioadă între joc şi învăţare. Relaţia amintită între cele două forme de activitate nu este constantă, pe măsură ce se face trecerea ascendentă de la o grupă la alta, activităţile obligatorii câştigând teren din ce în ce mai mult. La această vârstă, copiii manifestă un viu interes pentru o formă mai organizată de asimilare, pentru învăţătură. Învăţarea ca atare nu apare însă aproape deloc în preocupările copiilor. Uneori învățarea este obositoare atât intelectual, dar şi fizic. De aceea introducând cu pricepere activităţile de joc, creăm o legătură, o continuitate cu perioada anterioară, și dăm copilului satisfacţie, şi îi captăm atenţia. În jocurile preşcolarilor mai mari, intră și activitatea propriu-zisă de învăţare. Acţiunile de joc constau în a „scrie", „a citi", într-un cuvânt, în a face tot ceea ce preocupă un copil care învaţă. Spre vârsta de șase ani în jocul copiilor, învăţarea ocupă un loc important. Îmbinarea elementelor de joc cu cele de învăţare constituie un mijloc important de pregătire psihologică pentru şcoală.

Cu toate acestea, prin îmbinarea elementelor de învăţare cu cele de joc şi invers, copilul îşi însuşeşte unele cunoştinţe şi face primii paşi în direcţia formării deprinderilor efortului intelectual. Această particularitate psihologică a învăţării la această perioadă, face necesară includerea procedeelor de joc, în desfăşurarea activităţilor instructiv– educative. Elementele de învăţare, îmbinate în mod raţional cu jocul, devin un important instrument de însuşire a cunoştinţelor şi formare de deprinderi elementare. Preşcolarul mai mare, înţelege că mai întâi trebuie să fie atent la explicaţiile educatoarei, deoarece aşa va şti ce are de făcut. Încep să pună întrebări, cere precizări, informaţii etc. Între dezvoltarea comportamentului psihic şi învăţare, la vârsta preşcolară se stabilesc raporturi de interdependenţă şi condiţionare, iar forma specifică de realizare a învăţării este jocul. Prin el copilul învaţă şi prin intensificarea învăţării se ating nivelurile de dezvoltare psihică superioare.

În concluzie, se poate spune că jocul şi învăţarea sunt forme de activitate sub influenţa cărora copilul preşcolar se formează şi se dezvoltă. Între aceste forme există o strânsă legătură. La diferite etape ale vârstei preşcolare, relaţiile reciproce dintre joc şi învăţare îmbracă forme caracteristice. Cele două forme – jocul şi învăţarea – exercită o influenţă pozitivă asupra dezvoltării psihice generale ale copiilor fiind în acelaşi timp factori importanţi în dezvoltarea lui psihică. Consecinţele pedagogice ce se deprind din cele mai sus ar putea fi contractate în jurul a două idei principale: crearea condiţiilor pentru trecerea treptată de la activitatea de joc la cea de învăţare și îmbinarea lor potrivit principiului „copilul să se joace învăţând şi să înveţe jucându-se".

BIBLIOGRAFIE:

1. BRUNER, J.S. *Pentru o teorie a instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera educațional, 2002.
3. DRAGU, A., CRISTEA, S. *Psihologie și pedagogie școlară*, Constanța,Editura Ovidius University Press, 2002.
4. GAGNE, R.M. *Condițiile învățării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
5. ILLERIS, K. *How We Learn:Learning and Non-learningin Schools and Beyod.*Londra/New York: Routledge, 2007.
6. PÂNIȘOARĂ, G. *Psihologia învățării*. București: Editura Polirom, 2019.
7. THORDIKE, G.L. *Învățarea umană*, București, Editura Didactică și Pedagogică,1983.

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES

Ana-Maria PINTILIE,
Doctorandă, Școala Doctorală ,,Științele Educației",
UPS ,,Ion Creangă", Chișinău, R. Moldova

Abstract: *Nowadays, more and more researchers are concerned by interdisciplinarity. Even though the term is recent, the concepts are connected to ancient times. Interdisciplinarity refers to an open link between key-competences, with two or more independent disciplines used, without being mixed. Interdisciplinarity represents an actual and modern theme simply for the fact that the ways and strategies of it being transmitted to students in class is one of the principal interests of teaching and learning processes in modern pedagogy.*

Keywords: *interdisciplinarity, key-competences, modern theme, students, modern pedagogy.*

Problema interdisciplinarității îi preocupă în prezent pe mai mulți cercetători. Deși termenul e destul de recent, conceptele acesteia vin din antichitate. Încă din anii 1700, J-J. Rousseau susținea faptul că este nevoie de un curriculum care să se bazeze pe nevoile și interesele individului, care să studieze experiențele vieții cotidiene, întrucât curriculumul medieval era limitat și monodisciplinar [5, p. 230]. Abia în secolul al XIX-lea, L. N. Tolstoi a pornit de la ideea că ,,singura metodă educativă este viața însăși" și a încercat să creeze o ,,școală liberă"[6, p.51] care să servească acestei idei. Astfel, începând cu secolul al XX-lea, au început să se creeze noi sisteme școlare bazate pe interesele elevilor, în care temele și problemele să fie studiate din perspectiva mai multor discipline. Interculturalitatea nu vizează doar abordarea clasică din perspectiva mai multor discipline, ci include și abordarea sistematică, realizarea de proiecte, studii de caz, care pun în valoare puterea de a crea și de a se autocrea folosind *teoria inteligențelor multiple* pentru fiecare individ în parte.

O definiție a interdisciplinarității abordează această problemă ca fiind *o operație de conjugare a două sau mai multe conținuturi interdependente ale învățării, aparținând aceluiași domeniu, pentru a rezolva o problemă, a studia o temă sau a dezvolta deprinderi*. Aceasta presupune *intersectarea diferitelor arii disciplinare* prin ignorarea limitelor stricte ale disciplinelor, prin încercarea de a găsi teme comune pentru diferite obiecte de interes, având ca scop învățarea eficientă, depășirea orizonturilor culturale, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor analizând mai multe domenii de interes.

Prin interdisciplinaritate se realizează acțiunea deschisă dintre competențe sau conținuturi interdependente, folosindu-se două sau mai multe discipline, acestea rămânând de sine stătătoare, fără a se amesteca principalele conținuturi. Această știință dezvoltă competențele integrate/cheie, în cadrul cărora apar transferuri ale cunoștințelor de la o disciplină la alta, atât la nivel de programă și metodologie, cât și la nivel de concept și gândire [2].

În perioada contemporană, învățământul este într-o continuă mișcare la nivelul curriculumului și a programelor abordate, întrucât se încearcă o abordare interdisciplinară. Această abordare este evidențiată prin încercarea de a prezenta conținuturile lingvistice, literare din perspective diferite, cu scopul de a stimula gândirea și abilitățile de comunicare ale elevilor. Elevul contemporan are nevoie ca subiectele în discuție să fie prezentate din mai multe puncte de vedere, el fiind cel care discerne și hotărăște ce i se potrivește cel mai bine tipului de personalitate.

Interdisciplinaritatea este o temă actuală prin simplul fapt că modalitățile și strategiile de transmitere și interiorizare ale materiei în cadrul orelor reprezintă una dintre interesele principale ale actului de predare-învățare în pedagogia modernă. În abordarea interdisciplinară se realizează o formă de cooperare între discipline, încercându-se depășirea unor limite stricte ale acestora și căutându-se abordări noi ale anumitor teme. De asemenea, această abordare interdisciplinară poate duce la apariția unei discipline „hibrid” care pune accentul pe dezvoltarea competențelor-cheie.

În ceea ce privește învățământul românesc, idealul acestuia constă în dezvoltarea liberă, simplă și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală [4, p.2]. Elevul trebuie să fie capabil să-și creeze un ghid propriu de valori după care să se poată conduce toată viața. Școala românească, prin încercarea de a se plia pe nevoia elevului, îi oferă acestuia o paletă largă de discipline din care poate alege ceea ce e benefic pentru dezvoltarea sa în acord cu legile firești ale universului.

Disciplina Limba și literatura română vizează profilul absolventului de gimnaziu, având ca obiectiv atingerea unui nivel intermediar de deținere a competențelor-cheie [7]. Acesta se

poziționează logic în continuarea profilului de formare al absolventului de clasa a IV-a și deschide perspectiva către profilul de formare al absolventului de clasa a X-a. Prin lucrul interdisciplinar la nivelul gimnaziului, elevul reușește să-și comunice propriile idei, perspective, dorințe pentru viitor în limba maternă. De asemenea, acesta devine mai apropiat de cultură și de lumea sensibilă atunci când discută o temă atât din perspectiva lingvistică, dar legându-se și de alte domenii, dezvoltându-și astfel spiritul critic și capacitatea de a-și promova opiniile.

Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifunctional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea lor personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți [1, p.11]. Învățarea trebuie să se facă din mai multe perspective pentru a se favoriza individului un traseu larg, plin de oportunități, din care acesta poate alege ceea ce e bine pentru el și ceea ce îi creează plăcerea de a descoperi, dar, mai cu seamă, posibilitatea de a se descoperi pe sine însuși.

Formarea competenței de comunicare în limba română în gimnaziu dezvoltă, prin procesarea de idei și opinii diferite, capacitatea elevului de a-și promova gândirea în cadrul unui dialog sau a unui grup de persoane ce discută anumite subiecte. Elevul are nevoie de încurajare și putere de a se autoafirma, de a contura planuri și soluții pentru situațiile în discuție. Prin competența lingvistică se favorizează o înțelegere a relației dintre normă și folosință și se încearcă o conștientizare a importanței codului lingvistic în procesul de comunicare. Limba română este instrumentul principal de coordonare a gândirii și de transmitere a acesteia în spațiul exterior, iar comunicarea lingvistică dă sens și contur în definirea ideilor, susținând totodată cultura și conștiința identitară a elevului de gimnaziu.

Interculturalitatea la orele de limbă și literatură română se bazează pe o interrelaționare între discipline, făcându-se o legătură extinsă între comportament și context. Astfel, experiența culturală se dezvoltă, având ca efect capacitatea creierului de a vedea mai multe puncte de vedere și de a-l alege pe cel care se pretează cel mai bine pe scheletul cultural al elevului. Acesta conștientizează faptul că orice acces la învățătură presupune limba ca instrument principal de organizare, cunoaștere, și implicit, de definire a succesului școlar la toate disciplinele de gimnaziu, dar și prin respectarea normelor de comportament, asigurându-se astfel dezvoltarea competenței de *a învăța să înveți* care asigură învățarea pe întreaga durată a vieții.

În ceea ce privește predarea literaturii la gimnaziu, aceasta se poate realiza în cel mai frumos mod, folosind o abordare interculturală, întrucât la acest nivel se creează în mintea copilului acea capacitate de a aborda problemele din diferite perspective, într-un mod simplist, dar plin de creativitate și originalitate. Omul, prin firea sa, este un promotor al culturii, dar,

elevul, prin gândirea nonconformistă și plină de idei, poate organiza un întreg univers intercultural. Literatura în școală are rolul de a forma un tânăr cu o cultură educațională și literară de bază, care să-și transmită activ propriile idei, gânduri, sentimente, dezvoltându-și astfel o capacitate de a discerne și a se plia pe propriile interese și pasiuni.

În cadrul orelor de predare de limba și literatura română la clasa a V-a, elevii audiază poezia lui Mihai Eminescu, *Sara pe deal*, înainte de a o lectura în sala de clasă. Audiția are rolul de a-i ajuta să transpună imaginea audiată în cuvinte. Astfel, după audiție, copiii sunt rugați să realizeze un desen în care să ilustreze imaginea descriptivă a momentului de coborâre a serii pe pământ. Fiind o lecție de predare a textului literar descriptiv, prin audiție, desen și lectură, se dezvoltă competența-cheie de *sensibilizare și exprimare culturală* care sprijină elevul de gimnaziu în înțelegerea rolului identității culturale și lingvistice [7], astfel încât el să se poată dezvolta armonios în contextual social în care se află. Ca rezultat, a fost observată receptivitatea elevilor la mesajul poeziei și încercarea acestora de a se regăsi în versurile audiate.

Un alt exemplu pentru predarea interdisciplinară la limba și literatura română poate servi experimentul întreprins la clasa a VII-a la predarea textului liric *Sufletul satului* de Lucian Blaga. Copiii au vizualizat un scurt moment din ecranizarea *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, iar cerința a constat în realizarea unui desen în care să-și exprime propriile sentimente legate de viața la sat în contextul social actual. Mai mult decât atât, fiecare copil a propus câte o melodie corespunzătoare mesajului redat în textul liric și în fragmentul ecranizat. Rezultatul a fost neașteptat, întrucât cincisprezece elevi din douăzecișicinci au asociat imaginii satului balada lui Ciprian Porumbescu, ode, chiar și doine populare care liniștesc și oferă sufletului liniștea și pacea atât de necesare într-o lume tumultoasă, plină de griji și greutăți. Astfel, pe lângă faptul că au reușit să atingă competența-cheie de *comunicare în limba maternă*, ei s-au axat și pe principiul de *a învăța să înveți* din mediul înconjurător și de la oamenii care gravitează în jurul lor. Într-o lume televizată, plină de atracții virtuale, elevii clasei a VII-a au asociat mesajului de revenire la valorile de bază ale satului o baladă plină de pace și frumos.

Prin astfel de exerciții, se dezvoltă la elevi abilitatea de a-și exprima propriile sentimente în legătură cu mesajul textului, dar și capacitatea de a observa și analiza componentele tonului, ale intonației, care trezesc în ei abilități artistice. Fenomenul interdiciplinar demonstrează că frumosul există, că esteticul se adresează sensibilității umane, că între domeniile artei există aceleași motive, teme, idei, exprimate în limbaje diferite [3, p.69]. Prin încercarea de a realiza corelații între muzică și literatură, între artă și text literar, se urmărește perfecționarea și dezvoltarea simțului artistic al viitorilor oameni de cultură,

Concluzii:

Interculturalitatea prezintă intersectarea diferitelor arii culturale prin depășirea barierelor propuse de discipline, prin depășirea orizonturilor comune și are ca scop învățarea eficientă prin analiza mai multor domenii de interes. Abordarea interculturală în cadrul orelor de limba și literatură română este un domeniu care nu a fost suficient abordat, o comoară încă ascunsă în adâncul pământului, dar care, prin specificul ei, are nenumărate surprize de oferit. Prin interculturalitate putem deschide noi cărări spre autocunoașterea, dezvoltarea personală și culturală a fiecărui individ din societate.

Competențele-cheie reprezintă acel pachet multifuncțional de cunoștințe și abilități care sunt necesare tuturor indivizilor în dezvoltarea lor personală. Fără acestea nu se poate realiza învățarea continuă ca fundament al educației care acționează pe parcursul întregii vieți. Un univers cultural presupune o învățare pe viață.

Abordarea interdisciplinară la nivelul gimnaziului este un subiect extrem de delicat, elevii aflându-se în momente cheie ale dezvoltării lor psiho-somatice, astfel fiind capabili de idei mărețe, creative, care să le pună în valoare originalitatea. Atingerea competențelor-cheie prin interdisciplinaritate este un subiect care urmează să fie dezbătut, un diamant încă neșlefuit, dar care cere mâini fine, minți deschise și luminate.

BIBLIOGRAFIE

1. GREMALSCHI, A., *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri, Studiu de politici educaționale*, Chișinău, 2015.
2. Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română, clasele a V-a – a VIII-a, București, 2017.
3. ROUSSEAU, J. J., *Emil sau despre educație*, vol 1-2, Ed. Moldova, Iași, 1998.
4. TOLSTOI, L. N., *Istoria Educației*, 1976
5. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p.64-69%20Demersul%20interdisciplinar%20%C3%AEn%20cadrul%20orei%20de%20limba%20si%20literatura%20romana.pdf

FACTORII DE INTEGRALITATE A LECȚIEI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

THE INTEGRALITY FACTORS OF MUSIC EDUCATION LESSON

Marina CALIGA,
asistent universitar, doctorandă
Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Moldova

Abstract: *The study of Music Education in school is the same as other phenomens - linguistic, biological, physical, etc., from which we understand that music is an art and its knowledge differs from the knowledge of a science, even when it becomes the subject of a school lesson. Each decade has given innovative praxiological and methodological ideas in dealing with this problem. Relying on the experience of working with students and dealing with this issue in depth, we research the lesson of music education through the factors of integrality.*

Keywords: *music education, integrality, factors.*

Conceptul de *activitate* este tratat ca o formă de exprimare a individului integrat în tot ce îl înconjoară. În *filozofie,* conceptul de *activitate* determină specificul vieţii oamenilor, al cărei conţinut integrează activitatea socială cu cea din natură. În *psihologie*: „omul, ca ființă prin exelența activă și dinamică, inițiază, organizează, planifică, explorează, se implică, produce, realizează etc.” [5, p. 100]. În *ştiinţele pedagogice activitáte, activităţi* - ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale efectuate în scopul obținerii unui anumit rezultat; folosire sistematică a forțelor proprii într-un anumit domeniu. Savanţii psihopedagogi cercetează fenomenul *activităţii* ca un proces activ, ca o sistemă de principii teoretice și metodologice în educație, punând accente pe corelația dintre *interior și exterior*, care contribuie la o formarea integră a personalității prin *activitate.*

A. Leontiev, arată că activitatea este un: „proces ce realizează o anumită relație a omului față de lume, aplică în practică activitatea interioară cu cea exterioară” [9, 1997]. S. Rubinștein, definea activitatea ca fiind: „interacțiunea subiectului cu lumea, în care se realizează o atitudine sau alta a omului față de tot ce îl înconjoară” [12, p. 14]. Din cele expuse observăm că, accentul cade permanent pe interacțiune, pe relația omului cu realitatea, a organismului cu mediu, etc. L. Vâgotsky, ramifică *ativitatea* după: *mișcări, operațiuni, acțiuni*, organizate ierarhic, a căror funcționalitate, structurare, integralitate, interpătrundere din extereiorul în interiorul va permite construirea procesului educațional [10, p. 159-169]. Din cele expuse înțelegem că, *activitatea* ca concept reprezintă sistemul ierarhic, cu o structură proprie, specifică, iară elementele activității nu sunt statice, ci dinpotrivă, au un character mobil, trecând dintr-un micro-element în altul. Înseamnă că, ***activitatea*** în procesul de învățământ, are loc în condițiile unei funcționări a mecanismelor precum și a achizițiilor realizate pe plan psihic.

Dar în ce mod se integrează conceptul de ***activitate*** în procesul educațional, devenind ***activitate didactică***? Din perspectiva pedagogică savanții M. Ionescu și M. Bocoș *activitatea*

didactică o desfășoară în etape ca proces în secvențele articulate logic, care concură la atingerea anumitor obiective operaționale [4, p. 327]. În opinia A. Orlov *activitatea didactică* înseamnă: „personalitatea se integrează în activitate printr-un sistem de relaţii motivaţionale" [11, p. 189]. În prelungirea acestor idei M. Ionescu şi I. Radu consideră: „activitatea didacticcă - forma de organizare, care se referă la modul de lucru în care se realizează activitatea *binomului profesor-elev*" [3, p. 220]. Luând ca baza ideile savanților, *activitatea didactică* vom divide prin **funcțiile activității didactice:** *organizațională; transformatoare; proiectivă; orientativă; comunicativă*, etc.

Datorită funcțiilor scoatem în evidență câteva **direcţii** pe care se bazează ***activitatea didactică:*** *integralitatea gnoseologică* devine un produs al perceperii şi se integrează activ în activitatea practică. În literatura de specialitate se cercetează următoarele aspecte ale integralităţii gnoseologice prin formarea viziunii integre despre valorile existente: integralitatea simţului şi a raţiunii în procesul activităţii de cunoaştere; integralitatea diferitelor metode de cunoaştere a activităţii didactice; sistematizarea cunoştinţelor fundamentale etc.; *integralitatea axiologică* se manifestă prin formarea la elevi a atitudinii şi valorilor vizavi de societate şi faţă de sine însuşi. Valorificarea atitudinii se apreciază după starea psihologică, iar sistemul valorilor reglementează comportamentul şi activitatea personalităţii. Individul trebuie în permanenţă să se integreze în societate prin diferite activităţi, aducându-şi aportul la formarea şi dezvoltarea acesteia; *integralitatea pedagogică* - această abordare este exprimată prin activitatea omului care asimilează ştiinţa şi cultura, îşi formează atitudinile faţă de societate şi faţă de sine însuşi. Accentul se pune pe *activităţi* cu caracter variat; profesorul este organizatorul procesului de instruire, şi nu translator de cunoştinţe; materialul educaţional se utilizează ca mijloc, şi nu ca scop.

Teoria şi practica Educației muzicale are diferite viziuni în tratarea *activităţilor muzicale* la lecţie. I. Gagim cercetează:„*Activitate muzical-didactică* – formă de educație/instruire muzicală în cadrul lecției, în scopul realizării obiectivelor didactice formulate în curriculumul disciplinar..." [1, p. 15]. Pornindu-se de la această idee, a apărut necesitatea cercetării şi implementării în practică conceptul de ***activitate muzical-didactică,*** prin care elevul este direcţionat să se realizeze, să-şi integreze ideile proprii cu cele ale colegilor, să-şi evalueze propria activitate, să emită ipoteze şi concluzii, pe care să le susţină cu argumente şi să le găsească aplicaţii, să cunoască legităţile muzicii, etc. Din punct de vedere practic I. Gagim cercetează AMD, dând valoarea fiecăreia din *activitate muzical-didactică,* argumentând statutul lor de *„activităţi de învăţare"* numind principale activităţi muzicale: ***creaţie, interpretare, audiere, analiză*** [2, p.43]. Cercetând conceptul de *activitate muzical-didactică* observăm evoluția acestuia, și anume, trecând prin *Sistemul activităţilor muzical-didactice* [2, p. 42],

sprijinindu-se pe activitățile muzicale: *interpretare, audiție, creație, reflecție*, [6, p. 28]; ajungând la constituirea *domeniilor de educație artistică* în învățământul din R. Moldova [7, p. 31].

În prelungirea acestor teze M. Morari cercetează: „*inițierea muzicală* este o posibilitate de învățare artistică, care poate fi realizată la trei niveluri: *nivelul informaționl; nivelul practic; nivelul înțelegerii.* A iniția pe cineva înseamnă a începe o activitate, a-l introduce într-un *domeniu* de activitate" [7, p. 84-85]. În această ordine de idei trebuie să ne clarificăm de ce *domenii*? M. Morari explică: „educație artisitcă, fiind un factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocele diferitelor arte, rezultă că ***domeniile*** **artelor s-au configurat în sistemul** de învățământ general" [7, p. 31], și tot aici: „a educa prin domeniile artelor înseamnă a facilita o experiență a valorilor care să fie progresiv integrate în personalitatea elevilor, constatată din următoarele perspective: artele ne deschid ceea ce se întâmplă în interiorul nostru și în lume; reorganizarea conținuturilor și a tehnologiilor curriculare; legătura artelor cu viața să condiționeze toate componentele curriculumului (principiile de organizare a educației artisitice, competențele artisitice, conținuturile și tehnologiile procesului educațional), etc." [7, p. 37].

În urma cercetării lucrărilor fundamentate de I. Gagim, M. Morari și a altor nume notorii, înțelegem că, AMD la lecție se vor *aborda sistemic* în scopul atingerii conceptului de integralitate. După cum cunoaștem, lecția se împarte în câteva etape [6, p. 331-32]. Concepția dată lucrează precum pentru toată lecția, atât și pentru una sau alta din etapele abordate: *Evocarea/Realizarea sensului/Reflecția*. Foarte mult va depinde de factorii care organizează lecția: clasa, tema, conținuturile abordate, etc. De exemplu, la o etapă a lecției activitatea dominantă este audiția muzicii. Această activitate deveni domeniu dominat, care la rândul său integrează conform (temei, conținuturilor, scopului, obiectivelor abordate, etc.), toate AMD. În acest sens, domeniul de audiție (sau alt dominu) este cercetat ca activitate dominantă, iară celeleate activitățile muzical-didactice sunt tratate ca metode, fiecare urmărind obiectivul său. Înseamnă că, abordând domeniul de ***audiție,*** toate evenimentele vor bate în audiție, integrând prin diferite metode și obiective activități muzical didactice ca ***interpretare, creație, reflecție***. AMD audiție la fel va fi prezentă în această schemă, dar se va trata ca metodă, ca mecanism de integralitate, care va integra toate AMD abordate. Schematic lucrul acesta se tratează în felul următor:

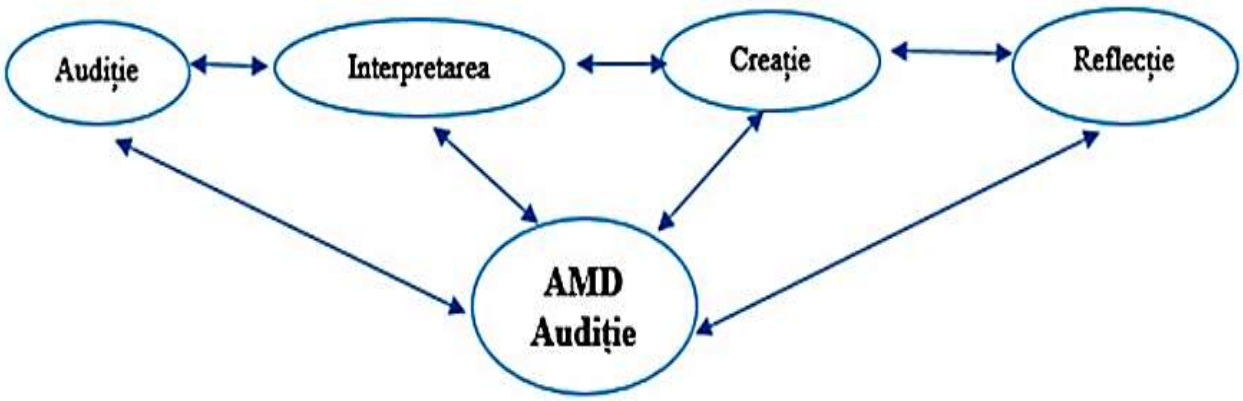


Figura 1. Integralitatea activităților muzical-didactice

Rezumând ideile, înțelegem că: „nu fiecare elev e capabil să demostreze performanțe în toate activitățile propuse. Unii elevi se pot manifesta prin activitatea de cânt, alții – în cea de improvizație sau de audiție etc. Activitățile muzicale care se desfășoară la lecția de educație muzicală trebuie realizate conform rigorilor „tehnice" (a cânta după anumite reguli, a disciplina auzul în vederea unei audiții conștiente și riguroase), însă care nu poartă un scop în sine, ci vor deveni o cale vie de inițiere în tainele muzicii, o „poartă" de intrare în marea și edificătoarea arta a sunetelor" [8, p. 4-5].

Concluzie:

1. Vom organiza activitățile muzical-didactice la lecție în așa mod, ca lecția să obțină integralitate.
2. Ca să lucreze conceptul de integralitate a activităților muzical-didactice la lecție, una din activitățile planificate va fi dominantă (cu o structură bine stabilită a etapelor acestei activități), iară celelate activități muzical-didactice se vor trata ca metode.
3. Integralitatea lecției sub formă de interpătrundere este atunci, când fiecare activitate muzical-didactică poate fi tratată ca activitate și ca metodă.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S., *Dicţionar de pedagogie*, Ed. Litera, Bucureşti, 2000.
2. CUCOȘ, C., *Educaţia estetică*, Ed. Polirom, Iaşi, 2014.
3. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii.* Ed. Timpul, Iaşi, 2003.
4. GUȚU, V., *Managementul schimbării în cadrul educaţional.* Ed. ARC, Chișinău, 2005.
5. MORARI, M. *Educaţia muzicală. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învăţământul primar/gimnazial*. Ch.: Lyceum, 2011.
6. MORARI, M., GAGIM, I. *Educație muzicală: Clasa 1-a. Ghidul profesorului* / Marina Morari, Ion Gagim. Chișinău: I.E.P. Știința, 2014.
7. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознаие. Личность.* Москва: Политиздат, 1997.
8. ОРЛОВ, А.Б. *Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека.* С. 189 // Психология личности: Сборник статей / Сост. Орлов. 2-е изд. «Вопросы психологии» 2003.

VALORIFICAREA EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ȘI A CREATIVITĂȚII ELEVILOR PRIN JOC ȘI IMPROVIZAȚII MUZICALE

VALORIZING MUSICAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND CREATIVITY OF STUDENTS THROUGH PLAY AND MUSICAL IMPROVISATIONS

Angela PAREA,
învățător, Liceul Teoretic ,,Lucian Blaga”,
mun. Bălți, R. Moldova

Abstract: *The methods of developing creativity offer students the opportunity to practice their imagination, to form interdisciplinary relationships. In this way the school becomes the beneficial environment in the development of creativity. The combination of these methods with the rhythmic games from children's folklore, leads to the achievement of the objectives pursued in music education: mastering singing skills (body language, breathing, broadcast, diction) and elements of musical language: rhythm, melody, nuances. In all the songs learned, two conditions must be observed: clear emission and exact intonation. Rhythmic games can be used in primary school to correct pronunciation defects. Games can be organized to imitate the voices of different animals, instruments, natural phenomena or chanted lyrics. Music education is a basic component of aesthetic education. It contributes to the formation of a creative, sensitive and harmonious personality, able to communicate with peers.Teachers are the ones who lay the foundation for it. Folk creation, children's songs and games from children's folklore must be capitalized, due to their artistic and educational values.*

Keywords: *creativity, musical play, rhythmic play, interdisciplinarity, folk creation.*

Persoanele care studiază muzica au o personalitate absolut deosebită. În acest sens, Platon menționa: „Muzica cel mai mult pătrunde în adâncul sufletului şi cel mai puternic îl încarcă cu energie, ritmul și armonia poartă în sine frumosul, iar el îl face frumos și pe om...”[Apud 3, p. 26].

Simțul estetic, fiind exprimarea necesității spirituale, se manifestă cel mai puternic în activitatea de creație. Necesitatea de creație este legată strâns cu toate formele psihicului – conștiința, gândirea, imaginația, voința, memoria – și interacționează cu acestea. Considerăm că, începând cu caracteristicile sferei emoționale manifestate de o personalitate în creația muzicală, se poate urmări influența lor asupra formării stilului de comportament, comunicare, mod de viață, tipice pentru personalitatea dată. „Stilul pedagogic defineşte mediul preferenţial de realizare a procesului de învăţământ, în general, şi a activităţii didactice/educative, în mod special. Acest concept operaţional permite analiza situaţiilor concrete care apar în cadrul procesului de învăţământ sub influenţa celui care proiectează şi realizează activitatea de educaţie/instruire” [1, p. 422]. Stilul, în calitate de categorie generalculturală, este format de viitorul profesor de educație muzicală nu doar la nivelul intelectului, ci 115 și prin intermediul muzicii – prin auz, care se manifestă în activitatea lui muzical-interpretativă. În muzică, stilul se obține prin auz, iar rezultatul acestei performanțe se exprimă în interpretare.

Metodele de dezvoltare a creativității oferă elevilor posibilitatea de a-şi exersa fantezia, de a forma relații interdisciplinare. În felul acesta școala devine mediul benefic în dezvoltarea creativității. Îmbinarea acestor metode cu jocurile ritmice din folclorul copiilor, duce la realizarea obiectivelor urmărite în educația muzicală: însușirea deprinderilor de cânt (ținuta corporală, respirație, emisie, dicție) și a elementelor de limbaj muzical: ritm, melodie, nuanțe. În toate cântecele învățate trebuie respectate două condiții: emisie clară și intonație exactă.

Jocurile ritmice pot fi utilizate în clasele primare pentru corectarea unor defecte de pronunție. Pot fi organizate jocuri de imitarea a glasurilor diferitor animale, al instrumentelor, a fenomenelor ale naturii sau versuri scandate. Educația muzicală este o componentă de bază a educației estetice. Ea contribuie la formarea unei personalități creative, sensibile și armonioase, capabile să comunice cu semenii. Învățătorii sunt cei care pun temelia acesteia. Creația folclorică, cântecele și jocurile copilărești din folclorul copiilor trebuie valorificate, datorită valorilor artistice cât și celor educative.

Fiind expresia gândurilor şi a sentimentelor răsărite şi cultivate în lumea mirifică a copiilor, folclorul copiilor este scenariul cel mai direct, mai simplu şi, de aceea, mai accesibil (universal şi repertorial), care împlineşte contactul lor cu jocul şi cu arta cântecului încă din primele zile ale vieţuirii după naştere. Însoţind apoi întregul alai al manifestărilor pline de inocenţă şi farmec, acest bogat repertoriu, a oferit dintotdeauna cadrul ambient al educaţiei empirice, familiale, tradiţia şi inovaţia împletindu-se armonios.

Curriculum actual pune accent pe valorificarea educaţiei muzicale în dezvoltarea personalităţii, a creativităţii, prin folosirea jocului muzical şi a improvizaţiilor muzicale. Una din metodele de dezvoltare a creativităţii este “Jocul muzical de imaginaţie şi invenţie”.

„Noi compunem şi cântăm” este un joc care are ca obiectiv operaţional” utilizarea timbrurilor sonore ale pseudoinstrumentelor şi ale vocii pentru a realiza ilustraţii muzicale.”

Desfăşurare: Învăţătorul selecţionează un grup de imagini dintr-o poveste şi le aşază în ordinea cronologică desfăşurării acţiunii.Un grup de elevi leagă un mic text pe marginea întâmplării la care se referă imaginile.Alt grup ce are la dispoziţie obiecte sonore(beţe,clopoţei,creioane,lovituri din palme, din picioare) va face ilustraţia muzicală. Se expune oral textul împreună cu ilustraţia muzicală,iar la sfârşit se fac aprecieri despre cum au atins obiectivul jocului şi se caută şi alte ritmuri muzicale pentru textul propus.Acest joc poate fi cu success utilizat ca portofoliu pentru o echipă de 3-6 elevi la clasa I şi a II-a.

Jocul “Ursoaica şi ursuleţul” are ca obiectiv operaţional “marcarea timpilor cu ajutorul vocii”.

Desfăşurare: Învăţătorul alege un grup de elevi care interpretează ursoaica (silaba “mor”-2 timpi) şi un alt grup de elevi, ursuleţii, care plâng de foame. Mama-ursoaică interpretează

silaba ”mor” pe doi timpi şi, în acelaşi timp, ursuleţii interpretează aceeaşi silabă pe durata de un timp. Se obţine un acompaniament vocal- ritmic. La sfârşit se fac aprecieri asupra modului în care cele două grupe s-au descurcat şi se propune îmbogăţirea lui cu bătăi ritmice din palme, dim picioare,pseudoinstrumente.

O altă metodă de dezvoltare a creativităţii este „Sinectica”. Aceasta pune accent pe ideile subconştientului,”synecticos” în limba greacă însemnând reunirea unor elemente aparent disparate. Sinectica urmăreşte legătura dintre două domenii, pentru a obţine o nouă calitate.

Jocul ”La spectacol”, care are ca obiective operaţionale să desprindă mesajul muzical şi să inventeze mişcări, imagini, pe o melodie dată.

Desfasurare: Clasa se împarte în trei grupe: prima grupă inventează şi cântă o melodie, a II-a grupă redă muzica prin mimică, iar a III-a grupă realizează un desen.Acest joc se poate folosi şi în cadrul audiţiilor muzicale. Prima grupă cântă melodia inventată, în timp ce a II-a execută prin mimică diferite mişcări ce reprezintă mesajul melodiei,iar grupa a III-a realizează un desen pe tablă,cu acelaşi subiect (mesajul cântecului). “A concasa” înseamnă a sfărâma un material solid. Ca metodă de creaţie,, ea urmăreşte să investigheze aspecte noi, prin spargerea conceptului clasic,format deja.

Jocul “Clovnul muzical”are ca obiectiv “să efectueze schimbări în interpretare unui cântec”.

Desfăşurare: Învăţătoarea anunţă că în clasă a venit un clovn buclucaş care vrea să încurce cântecele. Se alege un clovn care, în prima fază transferă versurile unui cântec pe melodia altuia.În faza a II-a,se aplică o melodie pe un text din manual .În partea a III-a,clovnul schimbă total sau parţial ritmul cântecului.Acest joc se poate aplica în clasa I,doar cu prima fază,iar în clasele a III-a şi a IV-a şi cu fazele doi şi trei. Metodele prezentate oferă elevilor posibilitatea de a-şi exersa fantezia, de a face relaţii interdisciplinare.În felul acesta şcoala devine mediul favorizant de dezvoltare a creativităţii.

Împletirea acestor metode cu jocurile ritmice din folclorul copiilor,nu poate duce decât la realizarea,într-un mod plăcut dar şi educativ a obiectivelor urmărite în educaţia muzicală:însuşireadeprinderilor specifice de cânt (ţinuta corporală, respiraţie, emisie, dicţie)
şi a elementelor de limbaj muzical (ritm, melodie, nuanţe). În toate cântecele învăţate, trebuie respectate două condiţii:emisie clară şi intonaţie exactă.Astfel, pentru corecţia unor defecte de pronunţie, pot fi utilizate jocuri de imitare a glasului animalelor,al instrumentelor,a fenomenelor ale naturii sau versuri scandate ca:

,,Mămăruţă,ruţă,/Suie-mă-n căruţă, Şi mă du la vale, /Ca pe cal călare.” *(Folclorul copiilor din Bihor)*	,,Baba,baba oarba /Unde-ţi este roaba? Roaba,ici,colea,/ Ia-te după ea.” *(Folclorul copiilor)*

Jocurile ritmice au drept scop dezvoltarea simţului ritmic, a capacităţii de percepere şi redare a diferenţelor de durată dintre sunete şi cultivarea memoriei musicale.Marcarea ritmului unui cântec constă în bătutul fiecărei durate.Macarea metrului constă în executarea unor bătăi uniforme şi egale, ce reprezintă succesiunea timpilor. Pot fi jucate jocurile: "Auraş, păcuraş", "Glasul instrumentelor".

Percepţiile de natură melodică (cele de recunoaştere a înălţimilor de note) sunete joase-sunete înalte,sunete medii, pot fi sesizate la început, în clasele I şi a II-a, prin intermediul onomatopeelor ,prin jocul"Ghiceşte cine este?", urmat de jocul "Cum face?"

În clasele a III-a şi a IV-a, jocul "Zborul albinuţelor" este foarte antrenant şi mult apreciat de copii.

BIBLIOGRAFIE

1. COSUMOV, M., GAGIM, I. *Educaţia muzicală permanentă*. Ed. Pontos, Chişinău, 2016.
2. MÂNDÂCANU, V. *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*, Chişinău: Lyceum, 1997.
3. VIANU, T. *Estetica.* Bucureşti: Editura Orizonturi, 2010.
4. БУЛАТОВА, О.С. *Педагогический артистизм*: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001.

РУКОВОДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГУЛОК В ПРИРОДУ

GUIDELINES FOR AESTHETIC EDUCATION OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF CONDUCTING TARGETED WALKS IN NATURE

Maria CALISTRU,
director IET Nr. 28, mun. Bălţi, R. Moldova
Elena FURDUI,
educator IET Nr. 28, mun. Bălţi, R. Moldova

Abstract: *The article discloses the issues of methodological training of teachers for the management of aesthetic activities and aesthetic education of older preschoolers in the process of conducting targeted walks in nature. The author shows the importance of walking activities in the system of aesthetic education, highlights the advantages of targeted walks, which allow in natural conditions to see and to feel the aesthetic merits of natural objects.*

Keywords: *aesthetic education, nature, targeted walks, older preschoolers, aesthetic perception.*

В современной системе образования наблюдается тенденция снижения уровня эстетической культуры молодежи и ее художественно-творческого развития. В связи с

этим актуальным направлением воспитания является разработка новых подходов к эстетическому развитию дошкольников, которое вытекает из самой сути модернизации раннего образования в Республике Молдова.

Особое место в педагогическом процессе дошкольного учреждения занимают вопросы эстетического освоения детьми природного мира: эстетическое восприятие объектов и их эстетическая оценка, потребность в эстетическом общении с природой, эмоционально-положительные переживания, обобщенное представление об идеальном образе природного явления.

Анализ научной литературы в свете раскрытия аспектов формирования эстетического отношения к природе позволяет отметить, что этой проблеме посвящены исследования Л. П. Печко [2] и И. Ф. Смольянинова [3]. Авторы раскрывают сущность эстетического отношения к природе, основные свойства природно-прекрасного, его проявления в растительном и животном мире. В работах описаны конкретные эстетические свойства природных явлений, представлены виды искусств, отражающие мир природы. Ценным педагогическим выводом является доказательство значимости активного общения детей с природой и ее эмоционально-чувственного постижения в условиях сознательно направляемого воспитателем эстетического освоения окружающей действительности детьми, развитие у них спообности чувствовать красоту природы и гармонию природы и человека.

Педагоги и методисты предлагают интересные технологии организации эстетико-воспитательной деятельности дошкольников средствами природы (Т. Г. Туева [4], В. А. Шишкина [5] и др.).

Изучение педагогического опыта показывает, что воспитатели испытывают трудности в формировании у детей эстетического образа объектов местного природного окружения. Наш многолетний опыт работы убеждает, что наиболее перспективной формой эстетического развития детей является организация и проведение целевых прогулок в природу. Это связано с тем, что активное общение детей с природой в условиях растительного сообщества оказывает эмоционально-позитивное воздействие на эстетическое восприятие объектов, формирование эстетических чувств и развитие потребности жить по законам красоты. Мы считаем, что преимущество целевых прогулок состоит в том, что они позволяют в естественной обстановке не только укреплять здоровье детей на свежем воздухе и наглядно изучать природные объекты, но и видеть, чувствовать и оценивать их эстетические достоинства, созданные самой природой. Природа воспринимается ребенком сквозь призму человеческой культуры, от уровня которой зависит и отношение к ней как эстетической ценности.

Цель научной работы: разработать методику подготовки воспитателей к организации целевых прогулок в природу, направленных на эстетическое развитие детей и реализовать ее в педагогическом процессе ДОУ № 28 мун. Бэлць с учетом местного природного окружения.

На диагностическом этапе (сентябрь 2015 г.) мы выявили готовность воспитателей к организации прогулочной деятельности детей с целью их эстетического развития. Анкетирование педагогов по теме «Особенности руководства эстетической деятельностью детей в процессе проведения целевых прогулок в природу», показало, что испытуемые затрудняются в объяснении понятия «целевая прогулка». 80% воспитателей давали подробную характеристику повседневной прогулке, реализуемой в режиме дня. Так, ответы на вопрос: «Какие методы эмоционального воздействия вы используете на целевых прогулках в природу?» демонстрировали недостаточный уровень профессиональной готовности воспитателей к использованию особых методов эмоционально-эстетического воздействия на детей средствами природы. Анализ документации воспитателей подтвердил, что они редко планируют целевые прогулки, направленные на формирование эстетической культуры детей. Обобщенные данные позволили выявить уровни готовности воспитателей к данному виду деятельности: высокий уровень проявили 20%, средний – 50%, а низкий – 30% воспитателей.

На методическом этапе (октябрь 2015 – май 2016 гг.) на основе системного подхода были разработаны и проведены семинары-практикумы с использованием активных методов: имитационных, моделирующих профессиональную деятельность, и неимитационных (групповые дискуссии, тренинги, проектирование, брейнсторминг).

Например, при изучении темы «Эстетическое воспитание детей средствами природы на целевых прогулках» мы использовали метод проектов, который разрабатывался в мини-группах. Каждая мини-группа представляла презентацию своего проекта. Так, в пректе «Осень золото роняет…» (осенние целевые прогулки) были предложены активные методы руководства эстетической деятельностью детей: графическое моделирование явлений природы, имитирование поведения животных, составление композиции из природных материалов, отображение звуков природы «языком» искусства.

Методическая подготовка воспитателей к данному виду профессиональной деятельности была направлена на формирование следующих компонентов: мотивационно-целостного, когнитивного и деятельностно-практического.

На формирующем этапе (сентябрь 2016 – март 2020) воспитатели проводили прогулки, направленные на эстетическое развитие детей. Они опирались на важные

методические принципы: интегративности, наглядности, сезонности, личностно-ориентированного взаимодействия, сознательности и активности. На основе «Куррикулума раннего образования» [1] были выделены специфические компетенции, которые реализовывались на прогулках:

- распознавание художественных элементов в природе, развитие интереса и любопытства в процессе их эстетического восприятия;
- восприятие звуков природы и их отражение в эмоционально-экспрессивных действиях;
- проявление эмоциональной готовности воспринимать сенсорную информацию о природе и выражать эмоционально-положительное отношение к миру природы.

Данными компетенциями мы руководствовались в процессе проведения системы целевых прогулок в старших группах с учетом видов эколого-эстетической деятельности детей (познавательной, практической и «отобразительной»).

Мы установили, что наиболее целесообразна такая последовательность руководства прогулкой:

- непосредственное эмоциональное восприятие целостных образов природы;
- организованное целенаправленное наблюдение за объектами природы и выделение их эстетических свойств;
- включение активных действий детей с объектами природы с целью развития способности создавать художественный образ и давать ему эстетическую оценку.

Опишем методику проведения прогулки «Золотая осень» в парк, цель которой состояла в развитии у детей эстетического восприятия цветовой гаммы осенних листьев и создании композиции из природных материалов. В парке дети наблюдали за листьями и отмечали такие цвета: золотисто-желтые – у березы, ярко-желтые – у ясеня, липы, тополя, багряные – у калины, клена, рябины, коричневые – у дуба, зеленые – у сирени. Как показывают наши наблюдения, дети выделяют в природе в первую очередь зеленый и желтый цвета, но не замечают багряной окраски у деревьев, не отмечают цветовые оттенки кленовых листьев.

Творческое практическое задание «Составьте композицию из осенних листьев и плодов» активизировало воображение и фантазию детей. Так, Оля З. составила композицию из желтых листьев ясеня, багряных листьев рябины, зеленых листьев сирени и назвала ее «Счастливая семья».

Творческие работы детей свидетельствовали о том, что они чувствуют гармонию цвета, многообразные формы симметрии, необычные линии и пропорции. Это задание

отразило индивидуально-эстетические предпочтения детей и продемонстрировало развитый эстетический вкус и художественные способности.

Весенняя прогулка в лесопарк «Мартовские перезвоны» проводилась с целью слушания мартовского перезвона синиц и развития умения детей отражать его в художественной форме.

Дошкольники слушали звонкую песню большой синицы «зиньзивер, зиньзивер, зиньзивер…», которая исполнялась в классической форме – триолями. Птицы пели по очереди, как бы соревнуясь друг с другом. Введение сенсорных стимулов (слушание музыкальной переклички синиц с закрытыми глазами) позволяло пробуждать эмоциональные реакции детей и создавать фоновое сопровождение прогулки. На вопрос: «Как бы вы изобразили перезвоны и песни синиц графически и в цвете?» – дети уверенно отвечали, что они «видят» песню в зеленом или желтом цвете, а графически они представляли мелодию волнистыми линиями, зигзагами или спиралькой. Большинство детей пытались воспроизвести перезвоны в пантомиме и ритмично проговаривали звуковые ассоциации: «Зинь-зинь-зинь-зиньзивер…» и т. д. Дети эмоционально воспринимали музыкальные перезвоны синиц, что доставляло им эстетическое наслаждение, а изобразительное творчество проявилось в умении создать этот образ, опираясь на знание цветовой гаммы и геометрических народных молдавских орнаментов. Мы считаем, что система целевых прогулок в природу позволяет детям увидеть красоту каждого природного явления, выработать собственное эстетическое видение объекта, которое объединяет эстетическое восприятие с эмоциональными переживаниями и умением дать эстетическую оценку природному объекту. На прогулках были использованы особые методы эмоционального воздействия на детей: эмоционально-сенсорного воздействия, контрастного сопровождения и побуждения к сопереживанию. Положительные эмоционально-экспрессивные проявления детей (мимические, пантомимические и др.) говорили о том, что они способны чувствовать и понимать красоту природных явлений.

Контрольное диагностирование педагогов (май 2020 г.) выявило достаточно высокий уровень эстетико-профессиональной деятельности, связанной с внедрением инновационных методов эмоционального воздействия на детей в условиях природного сообщества: высокий уровень проявили 60% воспитателей, а средний – 40%. Положительная динамика в развитии готовности педагогов к организации эстетической деятельности детей подтверждает перспективность методической работы на основе применения системного подхода.

- Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что:

- профессиональная подготовка воспитателя позволяет успешно решать эстетические задачи в процессе прогулочной деятельности;
- организация целевых прогулок в местные природные сообщества помогает формировать эстетический образ природы, опираясь на понимание «языка» искусства;
- планомерное проведение целевых прогулок оказывает положительное влияние на осознание гармоничного единства природы и человека, развитие способности чувствовать красоту.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Куррикулум раннего образования, (2019), ed. Lyceum, Кишинэу.
2. ПЕЧКО, Л. П., *Выразительность эстетики природы и культуры личности*, Изд-во УлГТУ, Ульяновск, 2008.
3. СМОЛЬЯНИНОВ, И. Ф., *Природа в системе эстетического воспитания,* «Просвещение», Москва, 1984.
4. ТУЕВА, Т. Г., *Целевые прогулки в природу. Организация экологического воспитания детей младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет),* «Детство-Пресс», Санкт-Петербург, 2018.
5. ШИШКИНА, В. А., Прогулки в природу: учеб.-метод пособие, «Просвещение», Москва, 2003.

INTERDISCIPLINARITATEA - FACTOR DE MOTIVAŢIE PENTRU O ÎNVĂŢARE DE CALITATE

INTERDISCIPLINARITY - MOTIVATION FACTOR FOR QUALITY LEARNING

Alina Ionela AVRAM,
prof. înv.primar,
Şcoala Gimnazială „Constantin Virgil Gheorghiu”
Războieni, jud. Neamț, România

Abstract: *Interdisciplinarity represents for students the opportunity lo learn to know, to learn to do, to learn to live with others. The complexity of interdisciplinary activities increases in the last years of school, their resources being practically inexhaustible.*

Any integrative approach must be done by actively involving the child in building their own learning pathways. Knowing the environment must represent for the student a path to knowledge, to the way of achieving it, and not an abstract study of some phenomena away from his interests. The student must be included in the structure of the discipline, which must not define what he intuits or uses, but challenge him to (re) discover what surrounds him, what is happening around him, to find solutions to problems which they have to deal with. Interdisciplinary teaching simultaneously focuses on multiple aspects of student development: intellectual, emotional, social, physical and aesthetic. Interdisciplinarity ensures the systematic and progressive formation of a communicative culture necessary for the student in learning, for the interrelationship with peers, for the successful completion of the next steps in learning, for the permanent learning.

The role of the teacher is to guide himself towards the use of the most efficient ways and methods, regardless of whether they have their origin in a modern pedagogical alternative or in traditional pedagogy. At the same time, the teacher is the one who realizes the integration, the

compatibility of the contents and establishes their relevance in relation to the curricular requirements and the expectations of the community.

I consider that the integrated activities are of a real importance in the efficiency of the didactic act. However, a sudden delimitation must be made between traditional and integrated activities, in the sense that, isolating them and organizing the instructive-educational process only on the basis of one type of activity or another, we will not get the same result as if planning pedagogical activity we try to successfully combine these types of activities.

Keywords: *motivation, interdisciplinarity, curriculum, strategies and methods.*

,,Aportul la cultura generală a fiecărei discipline
se exprimă nu prin ceea ce este specific,
ci prin ceea ce are în comun, generalizator,
transferabil, de la un domeniu la altul"
Louis Croft

Abordarea interdisciplinară porneşte de la ideea că nicio disciplină de învăţământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături intre discipline.

Interdisciplinaritatea se referă şi la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare. Ea apare ca necesitate a depăşirii limitelor creatoare de cunoaştere, care a pus graniţe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat. Predarea interdisciplinară pune accent simultan pe aspectele multiple ale dezvoltăii copilului: intelectuală, emoţională, socială, fizică şi estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică şi pogresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învăţare, pentru interrelaţionarea cu semenii, pentru parcurgeea cu succes a treptelor următoare în învăţare, pentru învăţarea permanentă.

În opinia lui G. Văideanu, interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoaşterii şi între diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic".

În procesul de învăţământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelaţiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învăţământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conţinuturilor, obiectivelor, dar se creează şi un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-şi dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă, individual. O analiză a obiectivelor cadru din programa clasei a III-a, de exemplu, evidențiază un prim punct comun al disciplinelor şcolare şi anume, dezvoltarea capacităţii de comunicare, de colaborare în realizarea unor produse. La fiecare disciplină acest obiectiv este formulat astfel:

• Limba română: dezvoltarea capacității de exprimare orală

• Matematică: formarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic

• Ştiinţe: înţelegerea şi utilizarea în comunicare a unor termeni şi concepte specifice ştiinţelor naturii

• Educaţie civică: dezvoltarea şi manifestarea unor atitudini favorabile luării deciziilor şi exprimării opiniilor personale în cadrul grupului

• Educaţie plastică: realizarea unor compoziţii libere şi a unora după model

• Educaţie muzicală: dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului muzical

• Abilităţi practice: dezvoltarea capacităţii de cooperare în scopul realizării unui produs

•Educaţie fizică: dezvoltarea spiritului de echipă, a colaborării, în funcţie de reguli acceptate.

Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o percepere unitară, coerentă fenomenelor (Exemplu – Datinile şi sărbătorile neamului românesc invită la căutări şi conexiuni între diferitele domenii de cunoaştere).

În înfăptuirea unui învăţământ modern, formativ, predarea – învăţarea interdisciplinară este o condiţie importantă. Corelarea cunoştinţelor de la diferitele obiecte de învăţământ contribuie substanţial la realizarea educaţiei elevilor, la formarea şi dezvoltarea flexibilităţii gândirii, a capacitaţii lor de a aplica cunoştinţele în practică. Corelarea cunoştinţelor fixează şi sistematizează mai bine cunoştinţele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însuşită.Posibilităţile de corelare a cunoştinţelor dintre diferitele obiecte de învăţământ sunt nelimitate.

Important este ca predarea – învăţarea să fie văzută ca o modalitate modernă de realizare a eficienţei lecţiilor, iar învăţătorul, pentru a-şi atinge obiectivele propuse trebuie să se pregătească din timp şi să apeleze la capacitatea sa creatoare. Predarea – învăţarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecţii, care activează pe elevi, le stimulează creativitatea şi contribuie la unitatea procesului instructiv – educativ, la formarea unui om cu o cultură vastă.

Aşadar, trebuie făcut pasul de la conţinuturi la personalitatea celui cu care se lucrează. Astăzi, acest aspect se numeşte învăţare centrată pe elev. Astfel, devin importante metodele cu care se prelucrează conţinuturile şi prin intermediul cărora este implicat educatul în procesul de dezvoltare a sa. Soluţia este aceea de a regândi atât conţinutul cât şi metoda, plecând de la studiul educatului.

Învăţământul modern îşi pierde treptat caracterul reproductiv, orientat spre însuşirea de cunoştinţe, devenind din ce în ce mai creativ şi activ, centrându-se pe dezvoltarea competenţelor. Teoriile actuale ale personalităţii arată că nu există om fără calităţi.

Pedagogia modernă a demonstrat eficienţa utilizării metodelor interactive la lecţie (conversaţia euristică, problematizarea, demonstraţia, jocul de rol, dezbaterea, metode şi tehnici de lucru individual sau pe echipe). Cadrul didactic trebuie să îşi adapteze conţinuturile la specificul elevului şi să găsească cele mai bune metode de valorificare a acestuia. Este un proces dificil, dar

merită a fi realizat pentru că cel mai important lucru în procesul instructiv-educativ este să contribui la dezvoltarea educatului şi să obţii tot ce este mai bun la el. (Goodson, 1994)

Avantajele interdisciplinarităţii sunt:

- permite elevului să acumuleze informaţii despre obiecte procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai şcolarităţii;
- clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor şcolare;
- permite aplicarea cunoştinţelor în diferite domenii;
- constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare.

Dezavantajele interdisciplinarității sunt:

- tratarea interdisciplinară trebuie să evite tendința de generalizare abuzivă, de însușire a unor cunoștințe și priceperi ;
- perspectiva interdisciplinară, realizată la nivel de grupe de discipline conexe sau concepută sub o formă și mai radicală, nu implică abandonarea noțiunii de disciplină;

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoţională, socială, fizică şi estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică şi progresivă a unei culturi comunicative necesară elevului în învăţare, pentru interrelaţionarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învăţare, pentru învăţarea permanentă.

Un curriculum centrat pe nevoile, posibilităţile, pe ritmul, rolurile şi demersurile celui care învaţă ar putea reprezenta cadrul integrator care va înlocui curriculumul centrat pe disciplinele de învăţământ. Formarea experienţei şi dezvoltarea competenţelor nu trebuie să fie doar obiective scrise pe hârtie. Nouă dascălilor ne revine misiunea de a forma aceste competențe, de a şti cum să le implementăm în activitatea zilnică de predare, învăţare şi evaluare, de a descoperi valorile ce se ascund în fiecare din elevii noştri. Reuşita va depinde mult de calitatea actului didactic și a parteneriatului educator-educat.

În învățământul primar, dezvoltarea interesului pentru învățare se poate realiza prin următoarele metode didactice de bază în care predomină comunicarea, orală și scrisă: expunerea, naraiunea, prelegerea, conversația, dezbaterea, brainstorming, lectura, observația, experimentul,demonstrația, modelarea, problematizarea, studiul de caz, exercițiul, proiectul, lucrări practice, dramatizarea, algoritmizare, instruirea programată.

Coform lui Văideanu, 1988, se pot identifica trei direcții ale interdisciplinarității

1. la nivel de autori, planuri, programe manuale școlare, teste sau fișe de evaluare,

2. punctul de intrare accesibile cadrelor didactice în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare;
3. prin intermediul activităților nonformale sau extrașcolare;

Argumentele psihopedagogice în favoarea dezvoltării unui curriculum integrat sunt multiple:

- cei care învață identifica mai ușor relațiile dintre idei și concepte, dintre temele abordate în școală și cele din afară ei;
- baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactivare a informațiilor;
- timpul de parcurgere a curriculum-ului este sporit;
- În planul relațiilor interpersonale:
- integrarea curriculară și, în special, metodă proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare;
- în timpul derulării proiectelor se dezvoltă un „sens al comunicării" și o perfecționare implicită a modurilor de grupare;
- elevii devin mai angajați și mai responsabili în procesul învățării;
- curriculum-ul integrat promovează atitudini pozitive.

În învățământul primar, abordarea integrată a conținuturilor este o necesitate, dată de nevoia firească a școlarului mic de a explora mediul apropiat, de a-l cunoaște și de a-l stăpâni. Integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu, precum și a ariilor curriculare este considerată principala provocare în domeniul proiectării programelor școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOŞ, C., *Pedagogie*. Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. STANCIU, M., *Reforma conţinuturilor învăţământului.* Editura Polirom, Iaşi, 1999.
3. IONESCU, M., RADU, I., *Didactica modernă.* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
4. PĂLĂŞAN, T., CROCNAN, D., HUŢANU, E., *Interdisciplinaritatea şi integrare-o nouă abordare a ştiinţelor în învăţământul preuniversitar,* în Revista Formarea continuă a C.N.F.P. din învăţământul preuniversitar, Bucureşti, 2003.
5. CIOLAN, L., *Învățarea integrată, Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași, 2008.
6. BOCOȘ, M., CHIȘ, V., *Abordarea integrată a conținuturilor curricilare, particularizări pentru învățământul primar*. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2014.
7. CRISTEA, S., *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. Editura Didactică Publishing House, București, 2018.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ РИТМА И НОТ В ДМШ

MODERN TECHNOLOGIES FOR FORMING INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES BASED ON THE RHYTHM AND NOTES READING TECHNIQUE AT A CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

Zoia ANDRONIC,
profesor, Școala de muzică „G. Enescu”,
mun. Bălți, R. Moldova

Abstract: *This article presents technologies for the progressive development of the technique of reading rhythm and notes, and also touches on the issue of creating a situation of success in the lessons of solfeggio and piano in a children's music school. In particular, the author's attention is drawn to the use of effective techniques to develop students' fluent reading of notes and rhythm. The author summarizes his experience in this area and gives examples of the use of modern techniques in daily practice that reduce the initial stage of learning to read musical notation without losing quality.*

Keywords: *music school, rhythm reading technique, music reading, primary education, piano, solfeggio, success situation.*

Система музыкального образования, как и любая образовательная система, должна отвечать требованиям времени. «Интенсивный путь образования сегодня связан с компетентностным подходом, который включает: совокупность общих принципов определения целей образования, отбор содержания образования, организацию образовательного процесса и оценку образовательных результатов» [5, с. 3]. Так как «компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования, в том числе и предметного обучения», то «для обеспечения отдаленного эффекта всё изучаемое, «должно быть включено в процесс употребления, использования» [3, с. 20]. Реализация компетентностного подхода имеет ряд черт на каждом уровне: на уровне формируемых личных качеств, на уровне организации учебного процесса и на уровне его содержания **[4]**. Содержание образования в рамках компетентностного подхода определяется четырьмя компонентами: знаниями, умениями, опытом деятельности, опытом ценностного отношения (личностными качествами). Инновационные подходы, включенные в Национальный куррикулум для гимназического цикла (2019) **[1]**, на которые мы ориентируемся в своей практике, достаточно многообразны. Наиболее созвучны выбранной теме, на наш взгляд, следующие подходы, которые основаны:

- на «придании школьным дисциплинам<…>новых возможностей в формировании личности ученика: ориентация на формирование трансверсальных компетенций

посредством формирования специфических компетенций в рамках школьных дисциплин»;

- на «ценности нового видения концепта компетенции: структура, градуальность, этапы формирования и т.д.»;
- на «взаимосвязи между<…>внутридисциплинарным и междисциплинарным подходом< …>;
- на создании мотивирующей среды обучения». [1, с. 3]

Практико-ориентированный подход требует актуализации функционального аспекта каждой учебной дисциплины. Приведем в качестве примера функционального аспекта несколько базовых тем, изучаемых в ДМШ как в классе сольфеджио, так и в классе по специальности (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты компетентностного подхода в содержании начального музыкального образования на примере двух блоков теоретических тем, изучаемых в классе сольфеджио и специальности:

Компоненты	***Знания***	***Умения***	***Опыт деятельности***	***Опыт ценностного отношения***
Содержание компонентов	Теория, правила	Выработка и следование определенному алгоритму	Применение на практике	Приобретаемые личностные качества
Тематический блок 1.	Пульсация. Метр. Такт и размер. Ритм. Ритмослоги. Длительности нот и пауз. Группировка длительностей в такте.	Распознавание длительностей звуков на слух и по их графическому признаку. Зрительный охват ритмической группы и учет ее соразмерности метрической пульсации в такте при чтении с листа.	Чтение с листа голосом, тактирование, вычленение ритмической основы музыки, чтение ритмической партитуры, чтение с листа на инструменте, игра в ансамбле, аккомпанемент, ритмический диктант.	Радость познания, уверенность в себе и положительная самооценка, музыкальность, лидерство, способность к диалогу и невербальной коммуникации – умение работать в группе, эмоциональный интеллект, способность к творчеству как к естественному процессу самопознания и отражения окружающего мира.
Тематический блок 2.	Клавиатура и клавиши. Ключи и расположение нот на нотоносце. Относительность нотации. Звукоряд.	Распознавание ключей по их начертанию, расположению и функции. Распознавание нот относительно линеек нотоносца и привязка звукоряда к ключевым нотам и клавишам фортепиано.	Чтение с листа голосом, чтение с листа на инструменте, игра в ансамбле, аккомпанемент, мелодический диктант, сочинение.	

Исторически сложилось так, что на уроках сольфеджио у школьников достаточно долгое время максимально загружалась память - как громоздкими теоретическими правилами, так и не применяемыми в исполнительской практике построениями на бумаге элементов музыкального языка. В своей же деятельности мы применяем приёмы, направленные на обязательное практическое использование теоретических знаний в исполнительской практике учеников, причем дети оттачивают свои навыки на материале современных специальных учебников и книг-практикумов по чтению ритма и нот (методики Т.Боровик, О.Сиротиной, Е.Олёрской, О.Берак **[2]**).

Остановимся подробнее на этапах нашей работы в данном направлении. Прежде, чем читать ритм и ноты, дети учатся воспринимать и проживать ритмические и звуковысотные ощущения в процессе своей музыкальной деятельности (аудирование-исполнение-рефлексия). То есть, формирование алгоритмов чтения ритма и нот опирается на уже имеющийся определенный чувственный опыт ребенка. И чем ребенок старше, чем дольше он находится в музыкальном окружении, чем оно качественнее, тем богаче его чувственный опыт и тем легче ему вникнуть в многокомпонентную, но достаточно стройную систему нотной графики.

Перечислим кратко этапы работы над пониманием детьми сути ритмического и мелодического движения, а также раскроем процесс понимания принципа ритмической и нотной записи начинающими музыкантами и детьми постарше.

Этап 1. Интуитивный. В нашей работе с начинающими музыкантами мы используем методическую концепцию К. Орфа, суть которой заключается в максимальном синтезе слов, музыки и движения. На данном этапе мы используем большое количество детских стихов и песен, одновременно работая над речевой и вокальной интонацией, четкой артикуляцией, ритмом и телесным движением. К положительным результатам данного этапа, сопряженного с достаточно кропотливой и методически выверенной в своей последовательности работой педагога, можно отнести выбор вектора развития у детей всех компонентов ритмического чувства, их формирование и координацию, что закладывает фундамент для дальнейшей учебно-музыкальной деятельности. К компонентам ритмического чувства относятся:

- *чувство темпа* (как способность к восприятию и воспроизведению темпа следования опорных звуков);
- *чувство метра* (как способность к восприятию и воспроизведению акцентированных и неакцентированных звуков);
- *чувство ритмического рисунка* (как способность к восприятию и воспроизведению отношений длительности звуков и пауз).

Этап 2. Ритмический. Освоение ритмической графики и алгоритмов чтения ритма. Мы отошли от традиционной методики обучения чтению с листа и слегка разносим по времени начало обучения чтению ритма и начало обучения чтению нот. Старт данного этапа предшествует изучению нотной грамоты. Начинаясь в т.н. «донотном» периоде развития учеников, элементы данного этапа постепенно усложняются, а затем идут параллельно с этапами изучения нотной грамоты. Эти элементы могут быть представлены в виде ряда последовательных шагов:

Слуховая, речевая и двигательная работа над ощущением, вычленением и последующей записью метрической пульсации шага стихотворения/песни по ударным слогам текста (короткими вертикальными линиями с равномерными интервалами между ними). Дидактический материал на данном этапе подбирается высокохудожественный и соответствующий возрастным особенностям детской психики.

Слуховая, речевая и двигательная работа над ощущением и вычленением с целью запоминания, последующей записи и чтения ритмического рисунка в словах, фразах, стихах и песнях, а затем и в одно- и двухголосных ритмических упражнениях.

Ритмический рисунок при чтении ритма усложняется постепенно:

- Элементарный ритмический рисунок – с равномерным чередованием длинных и коротких звуков и пауз - черными и белыми нотными головками и крупными паузами (работа с начинающими и малышами). Данный шаг содержит также и первоначальное знакомство с ритмослогами, которые на данный момент берут на себя функцию и счёта, и названия длительностей.
- Простой ритмический рисунок – с бинарным дроблением метрической доли четвертями и ритмическими группами восьмых и шестнадцатых (с первого класса и далее). Данный шаг продолжает знакомить учеников с ритмослогами, которые активно используются детьми почти во всех видах их музыкальной деятельности. После автоматизации навыка чтения ритма с одновременным проговариванием его ритмослогами, ученикам наглядно объясняется основной способ деления длительностей, откуда следуют их названия, вводится понятие такта и размера и предлагается освоение традиционного счёта на раз-и-два-и. На данном этапе начинается изучение нотной грамоты.
- Сложный ритмический рисунок - с пунктиром, триолью, затактом, синкопой и мелкими паузами (с детьми постарше). В начале освоения новых групп для каждой по-прежнему используются ритмослоги. Затем, по мере автоматизации навыка чтения ритма, ритмические группы укладываются в традиционный счёт.

Этап 3. Звуковысотный. Освоение принципа нотной записи и алгоритмов чтения нот. Данный этап мы начинаем тогда, когда дети уже легко ощущают и читают бинарные ритмические группы, знают, что такое доля, такт, могут определить музыкальный размер стиха, различают на слух первичные музыкальные жанры и перешли на традиционный счёт на раз-и-два-и в ритмических упражнениях. Данный этап также состоит из нескольких шагов.

Донотный период. Здесь играем в дидактические игры с цветными карточками для клавиш, сочиняем сказочные истории, экспериментируем на клавиатуре с ритмом, тембром и динамикой и гармонией. В этот период изучаются:

- тембровые характеристики фортепианных регистров,
- названия октав и названия клавиш,
- основной звукоряд и звукоряды от всех клавиш вверх и вниз. При этом клавишам символически присваиваются цвета радужного спектра (до – красный, ре – оранжевый, ми – желтый и т. д.),
- порядок следования клавиш через одну вверх и вниз от любой заданной клавиши в максимальном для ребенка темпе,
- клавиши-соседи снизу и сверху по отношению к данной,
- секунды, терции, трезвучия и квинты на клавиатуре.

Нотный период. Сначала названия нот изучаются в привязке к клавиатуре и цвету (как в случае с клавишами), затем последовательно изучаются:

- нотный стан, его линейки, промежутки и добавочные линейки, а также расположение нотных головок на линейках и в промежутках;
- ключ соль и три его ключевые ноты (соль малой, первой и второй октавы) - голубого цвета;
- ключ фа и две его ключевые ноты (фа малой и большой октавы) – зелёного цвета;
- звукоряды, по 3-4-5 нот, исходящие вверх и вниз от ключевых нот;
- общая для двух ключей нота до первой октавы (красного цвета);
- терции, трезвучия, секунды и квинты на нотном стане.

Таким образом, в короткий срок детьми осваивается практически неразрывно несколько алгоритмов: принцип записи и чтения ритма; принцип нотной записи и чтения нот в ключах; графика, фонизм, расположение на клавиатуре и аппликатурная база некоторых интервалов и трезвучий, а также ориентация в клавишах, октавах и регистрах фортепианной клавиатуры.

Усвоенные алгоритмы чтения нот и нахождения соответствующих клавиш фортепиано закрепляются и отрабатываются как на специальных упражнениях-

тренажерах для чтения нот в ритме, так и на художественном материале: беглом чтении с листа мелодий и записи музыкальных диктантов на сольфеджио, грамотном разборе произведений по специальности. Можно выделить несколько положительных результатов наших опытов применения книг-тренажеров и алгоритмов раздельного изучения графики звуковысотности и ритмических фигур с учениками разного возраста:

- прочное усвоение теоретического материала из-за достаточной практики в специально созданной развивающей среде, способствующей ситуации успеха;
- быстрый рост базовых умений и увеличение продуктивного времени, проводимого учениками за инструментом (рост качества подготовки домашних заданий);
- гибкость мышления, развитие логики;
- открытость новому, тяга к творчеству;
- положительная самооценка.

Основным вопросом, на которой ученик даёт ответ себе в конце каждого урока, является вопрос: чему я сегодня научился? Затем - что я узнал нового? Как оцениваю работу группы и свой вклад? Доволен ли я собой? Что у меня получилось и что нет и почему? При этом задачей педагога является укрепить мысль ученика в том, что «цель оценочной деятельности на уроке музыкального воспитания не заключается лишь в учёте успехов/ неудач учеников, а в стимулировании интереса учеников к изучению музыки, познанию себя и мира посредством музыки» **[1,с. 41]**. Главное для педагога - создать условия для развития ученика, создать для него ситуацию успеха, сделать процесс обучения осознанным, систематизированным и поэтому - успешным.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GAICIUC, V., GUŢU, V., URSU, L., MORARI, M., ZAVATIN, P., *Aria curriculară ARTE МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ Clasele V-VIII* // GHID de implementare a curriculumului.- Chişinău, 2019.
2. БЕРАК, О. Л., *Школа ритма:* Учеб. Пособие по сольфеджио – Ч. 1: Двухдольность. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2003.
3. ИВАНОВ, Д.А. *Компетентности и компетентностный подход в современном образовании*.- М.: Чистые пруды, 2007.
4. ИВАНОВА, Е.О. *Компетентностный подход в соотношении со знаниево- ориентированным и культурологическим* //Дистанционное образование: курсы, олимпиады, конкурсы, конференции: сайт центра дистанционного образования "Эйдос".- Режим доступа: http://www.eidos.ru .
5. ЛЕБЕДЕВ, О.Е. *Компетентностный подход в образовании* // Школьные технологии.- 2004.

SECȚIUNEA IV: ARTE

ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ ИСКУССТВУ: СЕКРЕТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА ЛЮДМИЛЫ ВАВЕРКО

A LIFE GIVEN TO ART: SECRETS OF THE PEDAGOGICAL AND EXECUTIVE SKILLS OF LYUDMILA VAVERKO

Elena GUPALOV,
conferențiar universitar, doctor în studiul artelor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova

Abstract: *This article is dedicated to the memory of the teacher, Master of Art, L.V. Vaverco (1927-2020) - one of the most notorious teachers of the Republic of Moldova, who made a huge contribution not only to the formation and development of the national piano school, but also to the creation of traditions of local interpretation.*
In addition to approving the concerts of composers from the Republic of Moldova, Ludmila Vaverco helped publish many songs by local authors, working as a compiler and editor of national music collections. Also important is the pedagogical aspect of popularization by L.V. Vaverco of the piano work of composers from the Republic of Moldova. She introduced the works of local authors as teaching material together with the students of her class and also used them when she led the Special Piano Department of the Academy of Music, Theater and Fine Arts between 1993-2002.

Keywords: *L.V. Vaverco, piano pieces, concert approval, music collections, pedagogical editor, Moldovan authors, local composers, national show.*

„Призвание и жизнь в искусстве были для меня
всегда дороже внешнего благополучия”.
Л. Ваверко

Профессор Л.В. Ваверко (1927-2020) – один из самых авторитетных педагогов Республики Молдова, который внес огромный вклад не только в становление и развитие отечественной фортепианной школы, но и в создание традиций национального исполнительства, на основе которых выросло не одно поколение молдавских пианистов. На протяжении всего творческого пути Людмила Ваверко являлась активным пропагандистом как русского и западноевропейского, так и молдавского фортепианного искусства. В качестве исполнителя и

педагога-наставника она неоднократно осуществляла премьеры работ отечественных авторов, способствуя тем самым продвижению современного композиторского творчества в крае и за его пределами.

Помимо концертных апробаций сочинений композиторов Республики Молдова, Л.В. Ваверко помогла осуществить издания многих пьес местных авторов, выступив в качестве составителя и музыкального редактора. Нередко она принимала самое непосредственное участие в процессе фортепианной коррекции и графического оформления сочинения, консультируя композиторов по вопросам пианизма: совместный поиск оптимальных решений в области фактуры, динамики, аппликатуры и т. д., а также авторских указаний относительно характера исполнения значительно повышал качество нотного текста.

Немаловажным является и педагогический аспект популяризации Людмилой Ваверко фортепианного творчества композиторов Республики Молдова. Исполненные ею и изданные, во многом благодаря её непосредственному участию, произведения, она внедряла в качестве дидактического материала на занятиях со студентами своего класса, а также использовала в работе руководимой ею с 1993-2002 гг. кафедры специального фортепиано Академии Музыки, Театра и Изобразительных Искусств.

В выборе учебных программ для Л. Ваверко было характерно сочетание глубокой продуманности и смелости. Воспитывая учащихся на самом разнообразном репертуаре, она исходила из принципа последовательности музыкального и пианистического развития. Педагог всегда проявляла живой интерес к значительным новинкам современной молдавской музыки для фортепиано и стремилась познакомить с ними коллег и студентов. [1, p. 50]

Ещё одна немаловажная черта отличала её исполнительское искусство и педагогику. Она не просто играла, а страстно пропагандировала то искусство, которым сама была увлечена, и которое считала своим нравственным долгом нести в массы. Через своё исполнение и поэтическое слово, с которым Л. Ваверко обращалась к ученикам и слушателям на рядовых занятиях, концертах, музыкальных лекциях, открытых уроках, мастер-классах, она приобщала аудиторию к высоким художественным идеалам.

Со слов Л. Ваверко, в 70-е годы XX века республиканское Министерство культуры издало указ об обязательном условии концертной апробации, т.е. «выноса» на концертную эстраду новых произведений молдавских композиторов для их последующего включения в какие-либо государственные издания. Поэтому любое новое произведение должно было быть представлено и исполнено на съезде Союза композиторов, а также, по возможности, включено в концертную и педагогическую практику.

В этот период в Молдове были опубликованы три широко известных нотных сборника *Piese pentru pian* под исполнительской редакцией профессора Л.В. Ваверко, изданные в 1971, 1975 и 1979 гг. В то же время много было сделано для внедрения молдавского репертуара в педагогическую практику и проректором по учебной части *Института Искусств им. «Г. Музическу»* – Л.А. Аксёновой, которая настойчиво добивалась включения в учебные программы данного высшего учебного заведения произведений молдавских авторов для их обязательного изучения учащимися всех курсов. Именно она явилась инициатором плодотворной идеи накопления магнитофонных записей с новой профессиональной молдавской музыкой, планомерно давая определённые музыкальные заказы педагогам Института Искусств (с 1984-1993 гг. – Молдгосконсерватории*) им. «Г. Музическу»,* исполнения которых позже составили основной фонд фонотеки этого ВУЗа.

Одним из самых отзывчивых педагогов, которая не только регулярно включала молдавские фортепианные произведения в репертуар своих учащихся, но и сама их часто исполняла как в Молдове, так и за её рубежами (г. Львов, Санкт-Петербург, Москва и др.), была Людмила Вениаминовна Ваверко. Известнейший в Республике Молдова педагог-наставник, с более чем полувековым педагогическим стажем, воспитывая публику от концерта к концерту, она первой среди местных пианистов отвела целое отделение творчеству молдавских композиторов в марте 1976 года, расширив его границы до целой программы в 1984 году.

Многие местные композиторы, доверяя художественной интуиции Л.В. Ваверко, обращались к ней за советом, часто ещё на стадии становления своего творческого замысла, т. к. она помогает успешно откорректировать его и направить в нужное русло. С профессором Ваверко сотрудничали такие именитые композиторы Молдовы, как В. Загорский, С. Лобель, А. Стырча, Г. Няга, А. Муляр, С. Лунгул, З. Ткач.

Не случайно, в начале 70-х годов XX века именно Л. Ваверко было предложено составить и отредактировать фортепианные сборники произведений молдавских авторов, которые были опубликованы в республиканских издательствах *Картя Молдовеняскэ* и *Литература Артист*икэ в 1971, 1975 и 1979 годах. В этих нотных изданиях ей удалось разместить большую часть отечественного репертуара, который вскоре стал необыкновенно популярным во всей республике. Большинство произведений здесь было опубликовано впервые. Л. Ваверко пришлось значительно потрудиться в поисках оптимального исполнительского решения для каждого из опусов, ещё не имеющих каких-либо устоявшихся трактовок.

По словам Людмилы Вениаминовны, главными критериями отбора произведений в данные фортепианные сборники стали два взаимодополняющих фактора: содержательность (яркий и характерный художественный образ) и представительность с точки зрения профессионального пианизма. Причём, во всех 3-х сборниках редактор-составитель представил фортепианные миниатюры, совершенно различные по степени трудности. В предисловии ко всем своим нотным изданиям Л. Ваверко отмечала, что различная степень сложности этих сочинений позволяет рекомендовать их исполнителям различного уровня – как школьникам, так и студентам. Например, в нотное издание 1971 г. вошли фортепианные пьесы, которые могут быть востребованы как в детских музыкальных школах (*Игра, Дуэт. Токкатина* Г.Няги), так и в музыкальных колледжах (*Экспромт, Колыбельная* З.Ткач), а также в Академии Музыки (*Гавот* А.Стырчи). [2]

Из пьес, включённых в сборник 1975 года, в ДМШ чаще всего исполняют такие фортепианные произведения как *Остинато* и Юмореска В. Ротару, *Колыбельная* и *Скерцо* А.Стырчи, *Баллада, Рассказ* и *Остинато* А.Муляра. В списках фортепианных сочинений, рекомендованных для музыкальных колледжей, можно встретить такие произведения как *Поэма* С.Лобеля или *Сказка* Г.Няги, а в Академии Музыки нередко звучат *Токката* С.Лобеля и *Багатели* П.Ривилиса. [3]

И, наконец, в нотном издании 1979 года, помимо других фортепианных работ, присутствуют *Кынтек* и *Оляндра* А.Муляра, *Веселия* А.Сокирянского, которые нередко можно услышать на академических концертах республиканских детских музыкальных школ. Уровню музыкальных колледжей соответствует фортепианная миниатюра А.Муляра *Dans comic*, а также целая серия произведений В.Ротару: *Siluetă*, *Joc bătrînesc*, *Dansul fetelor, Dansul bărbaţilor*. В практической деятельности и музыкальных колледжей, и Академии Музыки Республики Молдова часто используются такие популярные произведения как *Импровизация* и *Скерцо* О.Негруцы. [4]

Многие фортепианные работы З. Ткач являются транскрипциями её оркестровых произведений. *Вальс* З.Ткач, впервые опубликованный в 1979 году в нотном сборнике под исполнительской редакцией Л. Ваверко, также является фортепианной транскрипцией музыки из её известного балета *Андриеш*, сделанной по просьбе педагога.

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что Л. Ваверко ещё в 70-е годы прошлого века предопределила дальнейшую исполнительскую судьбу этих фортепианных произведений молдавских авторов, которые в наши дни прочно вошли в дидактический и концертный репертуар отечественных пианистов.

Профессору Л. Ваверко за более чем полувековую исполнительскую и педагогическую деятельность в Кишинёвской консерватории, начало которой приходится на 1955 год, также удалось воспитать несколько поколений талантливых пианистов. [5, pp. 120-130]

Среди них – профессор АМТИИ А. Лапикус, доктор искусствоведения Р. Бырлиба, профессор С. Вартанов (Саратовская консерватория), доцент Т. Стахи (Тамбовский пединститут), Ю. Губайдуллина (окончила аспиратуру при Московской консерватории им. П.И. Чайковского) и М. Изман (окончила музыкальный ВУЗ в Голландии), Е. Дыгай (лауреат международного конкурса им. Д. Липатти). Многие из её учеников совершенствуют своё образование, а также работают за границей: М. Стрезева, О. Кодес, А. Гуленко – в США, М. Чиботарь – в Канаде, С.Филиогло – в Германии.

Проходя стажировку в Московской консерватории (1974–1975) под руководством профессора Я. Мильштейна, она получила высокую оценку из уст известного педагога за работу в его классе. В это же время она посещала уроки Я. Флиера, С. Нейгауза, В. Горностаевой, Я. Зака, Р. Керера, а в 1988 году на курсах повышения квалификации в Ленинградской консерватории ей довелось пообщаться со старейшими профессорами северной Российской столицы – В. Нильсеном и Н. Перельманом.

Перечислим основные аргументы, побудившие нас обратиться к анализу деятельности Людмилы Ваверко в данной статье:

- педагог высшего звена системы музыкального образования в Молдове (АМТИИ);
- преподаватель из числа ведущего педагогического состава республики, который закладывал основы освоения отечественного пианистического материала в учебно-дидактическом процессе;
- один из наиболее опытных педагогов с полувековым стажем, воспитавший большое количество выдающихся выпускников;
- активная методическая и просветительская деятельность (лекторская, учебная: открытые уроки, мастер-классы и др.) преподавателя в республике и за её рубежами;
- исполнительский опыт педагога-пианиста, непосредственно участвовавшего в формировании традиций концертного исполнения отечественного пианистического репертуара;
- административно-организаторская деятельность в профессиональной области (зав. кафедрой спец. фортепиано АМТИИ),
- научно-исследовательская, научно-методическая и редакторская работа над отечественным музыкальным материалом для фортепиано.

Ведущий педагог республики, Л. Ваверко до последних дней своей жизни (2020 год) передавала свой богатый педагогический опыт студентам АМТИИ. Знания и профессиональные навыки, полученные автором данной статьи в процессе обучения в классе данного педагога, в том числе и в магистратуре, в 1996-1997 гг., также сыграли свою роль в выборе субъекта данного исследования. Исходя их вышеизложенных объективных и субъективных причин, диссертационная работа Е. Гупаловой *«Отечественный пианистический репертуар Республики Молдова»* (2008 г.) была основана на методических принципах работы в ВУЗе с отечественным пианистическим репертуаром и производилось автором данной работы на примере педагогического процесса, проходящего в классе профессора Людмилы Вениаминовны Ваверко.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ПОЖАР, С., *К таинствам пианизма: Уроки жизни и творчества Людмилы Ваверко.* Кишинев: Центральная Типография, 1999.
2. *Piese pentru pian.* Alc. şi ediţie îngrijită L. Vaverco; red. E. Tcaci. Chişinău: Cartea Moldovenească, 1971.
3. *Piese pentru pian*. Alc. şi ediţie îngrijită L. Vaverco, red. E. Tcaci. Chişinău: Cartea Moldovenească, 1975.
4. *Piese pentru pian*. Alc. şi ediţie îngrijită L. Vaverco, red. Iu. Ţibulschi. Chişinău: Literatura artistică, 1979.
5. GUPALOVA, E., *Профессор Людмила Ваверко – редактор-составитель сборников фортепианных миниатюр композиторов Республики Молдова*. În: *Artă şi educaţie artistică* Nr.1(4), red. şef I. Gagim. Bălţi: U.S.B. „A. Russo", 2007.
6. ГУПАЛОВА, Е., *Отечественный пианистический репертуар в Республике Молдова:* диссертация на соиск. уч. ст. доктора искусствоведения. Кишинёв, 2008.

TENDINŢE MODERNE ÎN PROIECTAREA ŞI AMENAJAREA INTERIORULUI

MODERN TRENDS IN INTERIOR DESIGN AND ARRANGEMENT

Teodora HUBENCO,
conferenţiar universitar, doctor în pedagogie,
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice, Chişinău, R. Moldova

Abstract: *The content of the article details about the current trends in the design, creation and arrangement of the interior, especially in the Republic of Moldova. The most commonly applied styles in interior design, chromatic predilections, the applied building materials and some factors that influenced these trends are characterized.*

Keywords: *interior design, style, décor, building materials.*

Trăim în perioada când nu se simte o predominare a unui stil în designul interior. În plus, tehnologiile moderne permit proiectarea şi realizarea interiorului în orice stil dorim. Anume din acest motiv, totul depinde de proiectant, de gustul clientului şi de posibilităţile sale financiare.

Funcţionalismul, jocul proporţiilor şi culorilor, utilizarea materialelor de construcţie şi finisaj ecologice rămân actuale.

În designul interior se observă o tendință spre autoexprimare. Deja nu se mai doresc garnituri de mobilă de un singur tip şi pereţi zugrăviți la fel. Clienţii preferă crearea interiorului individualizat. Decorarea modernă a interioarelor se bazează atât pe sinteza cunoştinţelor seculare în proiectare şi amenajare cât şi a tehnologiilor moderne. Conform DEX-ului: „*A decora*, înseamnă a împodobi o clădire, o cameră etc. cu diverse obiecte, ornamente, zugrăveli etc., destinate să le înfrumuseţeze" [1.p. 268].

Tendinţele actuale în proiectarea şi amenajarea interiorului din Republica Moldova sunt în pas cu direcţiile europene de dezvoltare a designului interior. S-au schimbat preferințele clienţilor – se observă o trecere evidentă de la şabloanele clasice spre individualizare. Culoarea – este componenta de bază. Culorile închise, deschise, bogate, jocul de tonuri şi combinaţii atrăgătoare – sunt mijloace excelente pentru crearea dispoziţiei şi evidenţierii individualității unui interior. În revistele de specialitate dedicate design-ului interior, se menţionează că în prezent se observă tendinţe influenţate de stilurile deja existente, cum ar fi: Minimalismul, Modern, Eclectismul, African, Gotic ş. a.

Specific începutului sec. XXI este stilul minimalist care există deja de jumătate de secol şi îşi menţine foarte bine poziţia în societate. Minimalismul este funcţional pentru apartament, probabil şi popularitatea lui se datorează acestui fapt. Toată mobila şi amenajarea sunt executate în spiritul minimalist, care are menirea să utilizeze raţional fiecare centimetru, aceasta şi fiind principala necesitate şi caracteristică a interiorului modern. În opinia criticului de artă, Will Gompertz: „Minimalismul, (apărut în anii 1960-1975) este produsul multor influențe - de la estetica școlii moderniste la Școala Bauhaus, precum și la constructivismul rus. Încăperile nu sunt niciodată bătătoare la ochi, sunt mereu prezentate inteligent și au un stil rezervat.."[2. p.299]. Astfel, pe primul plan apare preţul, apoi realizarea artistică – oamenii au început să renunțe la lucrurile scumpe. Ei caută variante mai ieftine, aleg detaliile interiorului după preţ. Fapt condiţionat de venitul mediu al familiei şi de preţurile mult prea mari la tot ce se referă *reparaţie/ materiale de construcție.*

Gama de culori este conservativă, ceea ce este comun minimalismului. În interioare se utilizează în special, combinări de tonuri bej cu nuanţe întunecate. Referitor la materiale, sunt utilizate laminatul, MDF cu peliculă (pentru faţadele mobilei) şi lemnul natural. Un alt stil preferat de populație în prezent este stilul modern. Judecând după comenzi, tendinţele duc din nou spre finisajele din lemn natural. Interioarele de astăzi se distanţează de clasică şi se apropie de natură. Sunt foarte populare detaliile, accesoriile îndeplinite manual. Concetăţenii noştri sunt persoane conservative şi privesc lucrurile prin prisma financiară, economică, logică, prin

propriile percepţii despre frumuseţe. Deseori clientul trebuie convins în timpul proiectării şi amenajării interiorului comandat să accepte concepția autorului. Este necesar de discutat şi explicat despre beneficiile noilor tehnologii, materiale şi tendinţe în domeniu.

Prin combinarea mai multor stiluri într-un interior se poate crea un stil nou – eclectismul. În opinia savanților Florea V., Szekely Gh.: „Eclectismul în artă presupune îmbinarea unor elemente din diferite stiluri sau curente, rezultatul fiind un nou curent sau stil hibrid, ambiguu, lipsit de omogenitate și structură organică. Fenomenul se petrece de obicei în arhitectură și mobilier, îndeosebi în perioade de criză și declin. Așa s-a întâmplat în arhitectura românească din secolul trecut și a începutului de secol XX, când în unele edificii și-au dat întâlnire elemente neoclasice, romantice și tradiționale" [3. p.109].

Acest stil permite amenajarea interiorului cu diverse obiecte, indiferent de tipul şi stilul lor, de la o statuietă africană până la un tablou de Picasso, mobilă art-deco sau etno. Stilul permite aranjarea în spaţiu a tot ce dorim şi în acelaşi timp neobligând la nimic. Este important să păstrăm gama coloristică şi concepția design-ului. Actualitatea reprezintă incertitudinea – realizarea cu succes a concepției depinde de aptitudinile şi imaginația artistică a designerului. Ce se referă la formă, culoare şi conţinutul interiorului proiectat (mobila, gama coloristică etc.) – în final toate aceste elemente trebuie să se unească organic şi integru într-un spaţiu locativ. Adică să devină un apartament/casă, unde poţi să locuieşti și să te simți confortabil.

În cadrul stilului African sunt folosite stofele cu printuri de animale şi plante care atrag astăzi designerii. Principala caracteristică a acestui stil sunt ornamentele. Accentele principale sunt – pielea naturală a animalelor din savana africană (zebră, crocodil), dar şi finisajul mobilei şi a obiectelor de decor, în special, din lemn întunecat cu incrustări din oase de elefant. Un număr foarte mare de motive ornamentale alb-negru şi în game solare deschise – sunt elementele distinctive al decorului în stilul african. Astfel de interioare se întâlnesc și în Chișinău, în special, în cafenele.

Deasemenea, a devenit foarte popular stilul *Gotic* – interioare întunecate, monocrome sau elemente aparte conform stilului. Clientul de astăzi – este omul de formaţie veche, deseori locuitori ai oraşelor mici. Deaceea interioarele se aseamănă, utilizând tehnologiile obişnuite, se crează *imagini* de tip unic. Deseori oamenii nu sunt gata să se dezică de tapetele obişnuite în folosul finisajelor din tencueli decorative. Totuşi, se observă o distanţare de interioarele tipice vechi, ceea ce înseamnă că, în curând vom putea vedea case mai moderne și mai funcţionale.

Oamenii sunt diferiţi, toţi doresc individualitate nu variante-şablon. Din acest motiv noţiunea *tendinţe moderne* este pentru noi relativă. Deja sunt foarte populare interioarele unde sunt combinate și mixate într-un proiect mai multe stiluri concomitent. Aceasta este o tendinţă mondială, nu doar pe plan local. Prin urmare, nu observăm tendinţe de executare într-un anumit

stil - ampir, modern sau baroc şi nu putem susţine că este actual unul din ele sau altul. Ce se referă la aplicarea materialelor, sunt cele ecologice. Realizarea interiorului cu aceste materiale crează o atmosferă plăcută ce permite relaxarea maximă. Oamenii au renunţat în interior la tencueli decorative stridente. Se preferă o finisare cromatică mai lină, facturi calme ce permit ochiului să se odihnească, acurateţe, practicitate şi laconicitate.

Alt element important în amenajarea unui interior este stabilirea corectă a raporturilor de culoare. Or aplicarea culorii – este o metodă eficientă de decorare şi evidenţiere a elementelor importante din casă. Culoarea schimbă imaginea interiorului şi ajută la crearea unor condiţii mai confortabile de viaţă şi activitate a omului. Selectarea culorii potrivite necesită o sensibilitate înnăscută. În calitate de punct de pornire se ia o combinaţie a culorilor ce ne este pe plac.

Oamenii mereu încearcă să–şi creeze condiţii de viaţă confortabile. Prin urmare, în domeniul design-ului interior se observă tendinţe specifice moderne. Pentru ca specialiştii acestei ramuri să fie la curent cu toate noutăţile parvenite în domeniu la nivel mondial, se organizează diverse prezentări, expoziţii, târguri de materiale pentru comstrucţie, finisare şi decorare. În Republica Moldova, de asemenea au loc expoziţii referitoare la noile tendinţe în design, astfel că fiecare cetăţean poate face cunoştinţă cu propunerile companiilor de construcţie, cu noutăţile actuale în proiectarea şi amenajarea interioarelor.

BIBLIOGRAFIE

1. Arhitectura. Evoluție, stiluri, personalități. Secolul XX. Editura Litera, Chișinău, 2010.
2. FLOREA V., SZEKELY Gh., Mică enciclopedie de artă universală. Editura Litera, București-Chișinău, 2001.
3. GOMPERTZ , W., *O istorie a artei moderne*.Editura Polirom, 2014.

CLAUDE DEBUSSY ŞI INSPIRATA FUZIUNE A SPIRITELOR CREATOARE

CLAUDE DEBUSSY AND INSPIRED FUSION OF CREATIVE SPIRITS

Ioana STĂNESCU,
Lector univ., doctor în muzică,
Universitatea Naţională de Arte George Enescu, Iași, România

Abstract: *Claude Debussy (22 August 1862 – 25 March 1918) was a French composer. He is sometimes seen as the first impressionist composer, although he vigorously rejected the term. He was among the most influential composers of the late 19th and early 20th centuries.*

Keywords: *Claude Debussy, artistic forms, impressionist composer.*

Climatul cultural al anilor de formare ai lui Claude Debussy îl reprezintă Parisul, în anii legendarului *fin de siècle,* ultimele două decade ale secolului XIX, în care o emulație artistică remarcabilă, expresie a numeroaselor expoziții, publicații de cărți sau postere stradale, spectacole de muzică, balet sau *music-hall*, reuniunile frecvente dintre artiști își scriau istoria pe fundalul unei schimbări radicale de concepție estetică.

Pe parcursul acestei perioade, expozițiile cu operele proprii inițiate de pictori din cercul originar impresionist, precum Pissaro, Monet, Degas, Renoir and Sisley, conduceau, pas de pas, la afirmarea și recunoașterea impresionismului, ce promova o nouă viziune asupra lumii.

Concomitent, simboliști literari ce își afirmau crezul în direcția vizionară și avant-gardistă a unui drum inițiat de operele lui Charles Baudelaire și Edgar Allan Poe, aveau să exercite o influență puternică, cu profunde consecințe asupra mediului artistic, în contextul spațiului cultural și vieții intelectuale de la începutul secolului XX. Demersul artistic al simboliștilor îl reprezenta explorarea spațiului din spatele aparențelor externe, cu surprinderea și investigarea „intangibilului", al „inexprimabilului", Edgar Allan Poe, unul dintre prozatorii preferați ai lui Debussy, recunoscând visele ca „singurele realități"[1] ale vieții. Iar, simboliștii considerau că mediul ideal pentru exprimarea *acestor realități* îl oferea muzica.

Debussy însuși își descria, într-una din scrisorile sale, concepția sa despre muzică, oferind comparația unui *vis de pe care vălurile au fost ridicate,* iar ascultătorul trebuie să aibă *curajul de a merge să trăiască acel vis ....având energia de a căuta Inexprimabilul, ce este idealul în întreaga artă.*[2] Forța de sugestie a muzicii nu constă doar în abilitatea sa de a evoca imagini, experiența auditivă fiind suficientă în sine, prin faptul că nu solicită nicio traducere din partea ascultătorului.

De asemenea, supremația muzicii, ca formă ideală de exprimare metaforică o găsim notată și în corespondența lui Odilon Redon, renumit pictor simbolist, care menționa într-una din scrisorile sale: *Această artă a sugestiei există mult mai liber, mult mai strălucitor în excitațiile muzicii, unde atinge puterea sa cea mai deplină.*[3] Pe de altă parte, afirmația pictorului Maurice Denis avea să recunoască în muzica lui Debussy ecoul acestei noi percepții despre lumea inconjurătoare: *Muzica sa a aprins rezonanțe stranii în noi, a trezit o dorință la cel mai pronfund nivel pentru un lirism pe care numai el l-ar putea satisface. Ceea ce generația simbolistă cerceta cu atâta pasiune și anxietate – lumină, sonoritate și culoare, expresia sufletului și fiorul misterului – a fost realizat de el în mod neclintit; aproape, ni s-a părut, fără efort....Noi am perceput atunci că era vorba de ceva nou.*[4] Astfel, devine deductibil faptul că într-un mediu atât de efervescent, în care afinitatea trăirilor reunea și consolida mediul artistic al sfârșitului de secol, discursul critic despre pictură, muzică, literatură sau orice fel de exprimare artistică ajunsese să împărtășească același vocabular.

În acest sens, doar o privire sumară asupra operei lui Debussy confirmă afirmația unuia dintre cei mai apropiați prieteni ai compozitorului, René Peter, care aprecia asocierea muzicii sale cu alte forme artistice: *Dacă judeci după lucrările sale, după titlurile lor, el este un pictor și este exact ceea ce vrea el să fie*; *el numește compozițiile sale picturi, schițe, stampe, arabescuri, măști, studii în negru și alb. Clar este plăcerea sa de a picta în muzică.*[5] De altfel, retorica comentariilor și scrierilor sale, în mod special corespondența, vădește frecvent analogii și metafore de natură vizuală. Dar, pe de altă parte, viziunea debussyistă despre muzică evită naturalismul descriptiv sau firul epic ce se subordonează unui plan narativ prestabilit. Așa cum ilustrația se dovedise a fi o realizare minimă în domeniul artelor vizuale, tot astfel era percepută și muzica cu program în repertoriul instrumental. O dată cu fenomenul impresionismului, asistăm la apropierea remarcabilă ce se produce între pictură și muzică, pictura devenind de-a dreptul *muzicală* în rolul său de reprezentare vizuală a unui moment în timp.

O întâlnire cu impact decisiv, la nivelul evoluției viziunii estetice a lui Claude Debussy, avea să fie cea cu Stéphane Mallarmé, una dintre personalitățile marcante ale poeziei franceze simboliste. Debussy fusese încă din adolescență un entuziast cititor al literaturii contemporane, selectând cu atenție publicațiile de poezie, precum și cele de ficțiune. Prima întâlnire cu Mallarmé avea să aibă loc în 1890, fiind aranjată de scriitorul André-Ferdinand Herold, cu ocazia căreia poetul francez audiase adaptările lui Debussy la *Cele 5 Poeme după Baudelaire.*

Câțiva ani mai târziu, poemul în proză al lui Mallarmé, *După amiaza unui faun,* va oferi titlul și sursa de inspirație pentru una dintre cele mai de seamă lucrări pentru orchestră compuse de Claude Debussy. La momentul publicării partiturii *Preludiu la după-amiaza unui faun,* în 1895, Debussy își preciza intenția, *o foarte liberă ilustrație a frumosului poem al lui Mallarmé; nu pretinde a fi o sinteză a poemului. Aceasta conține mai degrabă decorurile succesive prin care trec dorințele și visele faunului în fierbințeala acestei după-amieze.*[6]

Parcurgând relatările compozitorului, scrise la aprope 16 ani după eveniment, descoperim entuziasmul poetului francez în reacția sa sinceră, de vădită admirație față de *Preludiul* lui Debussy, ce îi compleșise cu evidență așteptările și depășise orice închipuire a sa: *Această muzică prelungește emoția poemului meu și creează cadrul cu mai multă pasiune decât coloritul*[7]. Într-o scrisoare adresată lui Debussy, Mallarmé își continuă elogiul, afirmând cu noblețe: *Ce minune! Ilustrația dumneavoastră la După-amiaza unui faun nu oferă nicio disonanță cu textul meu, atât că merge mai departe, cu adevărat, în nostalgie și lumină, cu finețe, cu neliniște, cu bogație.*[8]

Este emoționant să privim în timp această afinitate de trăire, această unitate în simțire și creație, împărtășită de cei doi creatori de marcă ai sfârșitului de secol XIX, în pofida celor două decenii ce le despărțea vârsta. De-a lungul timpului, avea să se lege între ei o frumoasă prietenie,

bazată pe respect, afinități comune și admirație reciprocă, o relație care va înflori, mai presus de toate, în atmosfera *mardis*-urilor lui Mallarmé, ce atrăgea o largă varietate de scriitori, jurnaliști, muzicieni și artiști, unde ideile vizionare despre arta contemporană erau împărtășite cu pasiune.

De asemenea, entuziasmul lui Debussy față de Jules Laforgue, un alt renumit poet simbolist al vremii, își află motivația în rolul esențial pe care acesta îl deține în afirmarea și dezvoltarea versului liber, aport vital recunoscut de Mallarmé însuși. Laforgue promova eludarea tiparelor restrictive ale exprimării poetice, precum conceptul lui Debussy refuza încadrarea muzicii sale în forme caduce.

Astfel, dezvoltând o prietenie mutuală, unită de împărtășirea unor judecăți și convingeri similare despre artă, Mallarmé și Debussy devin tot mai mult impresionați de afinitățile comune, ce le descoperă o dată cu trecerea timpului. Compozitorul francez își articulase crezul artistic cu îndrăzneală și precizie, afirmând că *arta orchestrației este învățată mai mult ascultând foșnetul frunzelor în bătaia adierilor, decât consultând tratate în care instrumentele sunt transformate în părți ale anatomiei.*[9] În plus, unul dintre comentariile sale critice notate, în 1902, în *Revue blanche* relevă sensul muzicii sale *de a nu fi îngrădită să descrie Natura, mai mult sau mai puțin exact, ci mai degrabă să reproducă corespondențele misterioase care leagă Natura de Imaginație.*[10] Astfel, muzica lui Debussy se afirmă ca spațiu al unor exerciții de imaginație, de investigație neobosită spre aflarea *misterului*, pe care doar sunetele se dovedesc apte să îl reprezinte în formă pură.

Împărtășind aceeași fascinație, dar într-o dimensiune paralelă de reprezentare artistică, Mallarmé evidențiază deopotrivă forța misterului și necesitatea artei de a rămâne enigmatică, menționând cu claritate într-unul din articolele sale din 1896: *Trebuie mereu să fie ceva secret în profunzimea oricărui lucru, cred cu adevărat în ceva greu de înțeles, a cărui semnificație este închisă și ascunsă.*[11] În acest sens, spiritul intelectual al vremii preciza unul din scopurile sale supreme, subliniind disponibilitatea gestului artistic de a căuta frumusețea vieții, nu în strălucirea și simplitatea aparențelor, ci în drumul anevoios spre descoperirea esenței imprevizibile și greu accesibile a lucrurilor. Pentru că arta se identifică cu o reprezentare mai presus de răspunsul fizic al lumii înconjurătoare, eludând funcția perimată a descrierii unui spațiu extern și inclinând spre evocarea reacțiilor noastre la vederea și interacțiunea cu această lume.

Astfel, această emulație artistică își afla vectorul unificator în însuflețirea și interesul comun de a depăși convențiile artistice, în deschiderea pentru nou și exotism, în găsirea căilor de comunicare dintre lumile interioară și exterioară, prin puterea sugestiei și evocării, mai presus decât prin precizare sau descriere, în libertatea de expresie la care îndemna versul liber al lui Mallarmé sau Laforgue, ca formă inovatoare a unui spirit ce cauta necontenit misterul vieții, eludând limitele și tiparele unei tradiții academice desuete.

În același cerc al renumitelor *mardis*-uri, compozitorul francez avea să îl cunoască și pe poetul simbolist Henri de Régnier, unul dintre cei mai devotați discipoli ai lui Mallarmé și cel căruia i se datorează intermedierea legăturii cu Maeterlinck, obținând pentru Debussy acceptul acestuia de a concepe adaptarea muzicală pentru *Pelléas et Mélisande.*

De asemenea, oportunitatea întâlnirilor de marți seara avea să-i ofere lui Debussy ocazia de a cunoaște pictori, precum James McNeill Whistler, Pierre-Auguste Renoir, Claude Monet, Edgar Degas, sculptorul Odilon Rodin, Oscar Wilde sau scriitori mai puțin cunoscuți, precum André Gide, Pierre Louÿs și Paul Valery, ultimii dintre aceștia devenind, cu timpul, și prieteni apropiați ai compozitorului.

Afinitățile lui Debussy în domeniul picturii își vor găsi corespondența în viziunea relației dintre artă și natură articulată de J.A. McNeill Whistler în lectura faimosul său *Ten O'Clock* și William Turner, pe cel din urmă considerându-l *cel mai mare creator de mistere din toată arta*[12]**.** Debussy înțelege rolul pictorului impresionist ce transcende limitele pânzei, surprinzând complexitatea realității vizibile. Astfel, impresionismul se poziționează ca etapă superioară în direcția realismului, nu în contradictoriu cu acesta. O dată cu impresionismul, pictura realistă operează o *recentrare* de obiectiv, avansând de la surprinderea detaliului artificial al realității externe la o formă mult mai avansată, un realism ce surprinde viața în cea mai complicată combinație de nuanțe, ca un tot unitar. Whistler avea să reorganizeze conceperea pânzei prin emanciparea unei singure tonalități primordiale, o culoare unificatoare, ce se supune invenției artistului. Ca reflex al unei atitudini împărtășite și asimilate organic, Debussy își preciza intenția *Nocturnelor* sale, precum *un experiment, de fapt, în căutarea diferitelor combinații posibile în interiorul unei singure culori, așa cum un pictor ar face un studiu în gri, de exemplu.*[13] O singură culoare iradiază un întreg ansamblu de gradații, tonuri și lumini, care imortalizează imaginea într-un moment înghețat în timp. Aceasta reprezintă realitatea ca dinamică, ca conglomerat de multiple particule ale unor infinite variații de lumină și culoare. Într-un spațiu paralel, concepția lui Debussy propunea să ofere lumii proiecția unei muzici *fidelă cu viața...nu expresia sentimentului, ci sentimentul însuși*[14]**,** unul dintre obiectivele supreme ale artei sale promovând redarea adevăratei emoții și trări umane în experimentarea vieții.

Ceea ce a potențat în mod suplimentar afinitatea lui Debussy pentru Whistler a fost, deopotrivă, entuziasmul său pentru exotism, admirația pentru arta japoneză, porțelanul chinezesc sau desenul ornamental, recunoscut ca element unificator în contextul creației artistice. Louis Laloy, prietenul lui Debussy și primul său biograf, avea să stabilească evidente corespondențe între simplitatea și continuitatea desenului exotic și stilul esențialist dobândit cu timpul de către compozitorul francez, prin asimilarea conceptului minimalist, economic în abordările sale componistice.

Revoluția pașnică, dar decisivă pe care Debussy avea să o înfăptuiască în muzică pare să fi fost mult inspirată de ceea ce compozitorul francez comtemplase, ca gesturi și atitudini articulate, în spațiul celorlalte forme de reprezentare artistică. Opera sa rămâne, astfel, mărturie a măiestriei instinctului său muzical de a asimila esența ideilor estetice vizionare ale epocii, pentru a le plăsmui în creații artistice capabile de a comunica sensibilitatea viselor și imaginilor sale mentale. În acest sens, renumitul pictor Joseph William Turner îi revelează îndrăzneala de a plasa concepția sa picturală într-un spațiu ce transcende convențiile romantismului, precum și realismul narativ. Debussy se simte atras de misterul și instabilitatea imaginilor sale picturale, de culorile sale strălucitoare și concretul enigmatic al reprezentărilor ce ilustrează apa, marea, cerul, împărtășind, astfel, cu pictorul imagini-simbol, pe care le va recunoaște ca leit-motive ale universului său de inspirație.

În această atmosferă privilegiată a seratelor lui Mallarmé, în care Debussy se regăsește alături de numeroșii scriitori și oameni de artă prețuiți și admirați de poetul francez, renumitele întâlniri devin decorul dezbaterilor aprinse despre ideologia vremii și noile direcții estetice ce își precizau, cu tot mai multă claritate, viziunea. În contextul comuniunii de idei, muzica lui Debussy transcende peste timp ca proiecție muzicală a paradigmei estetice articulată de Charles Baudelaire, în căutările sale neobosite în direcția aflării *unei proze poetice, fără ritm sau rimă, destul de suple și haotice pentru a se adapta de la sine mișcărilor lirice ale sufletului, unduirilor reveriei, salturilor de conștiință*.[15]

Dar geniul lui Debussy, intuiește puterea de emancipare a muzicii în a recunoaște și eluda descrierea, narațiunea sau ilustrația, ca forme mult prea restrictive de reprezentare artistică. Iar așa cum simbolismul literar generase eliberarea limbajului de folosirile și înțelesul uzual al cuvintelor, tot astfel, compozitorul francez va afirma muzica pe traseul evolutiv al unei estetici, ce recunoaște importanța imaginației și nevoia vitală a libertății de expresie.

BIBLIOGRAFIE

1. Extras din Prefața Poemului *Eureka, Un Eseu despre universul material și spiritual* al lui Edgar Allan Poe;
   http://www.gutenberg.org/files/32037/32037-h/32037-h.htm
2. Scrisoare către André Poniatowski, februarie 1893; Debussy 1987.
3. MALLARMÉ, *Correspondance: Lettres sur la poésie,* Ed. Bertrand Marchal, Paris: Folio, 1995.
4. SPERANȚIA, E., *Medalioane muzicale,* Ed. Muzicală, București, 1966.

MINIAURA CORALĂ *JALEA MIRESEI* DE GH. CIOBANU. ASPECTE COMPONISTICE ŞI INTERPRETATIVE

CHOIR MINIATURE *JALEA BRIDE* OF GH. CIOBANU. COMPONISTIC AND INTERPRETATIVE ASPECTS

Mihai MIHALAŞ,
Doctorand Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice
Chişinău, R. Moldova

Abstract: *Jalea Miresei is a choral miniature written in 1993 by the Moldavian composer Ghenadie Ciobanu. This piece belongs to the maturity period of the composer's creation and was inspired by one of the central genres belonging to the nuptial folklore ritual - the bride's song, as an approach to the folklore prototype using the archetypal method. This article contains a detailed analysis of the choral piece Jalea Miresei, both structurally-stylistically and interpretatively as a result of which different means of expression and technological procedures of writing and interpretation are identified such as dynamic plane, harmonic and timbre inflections, sound combinations diatonic and chromatic, articulation procedures, responsorial singing, etc. a. We consider that by carrying out this study we will contribute to the research, value and promotion of the national choral creation.*

Keywords: *Gh. Ciobanu, Jalea Miresei, means of expression, choral miniature, compositional procedures.*

Creaţia reputatului compozitor Ghenadie Ciobanu (n.1957) este cunoscută departe de hotarele ţării noastre. Semnând peste o sută de opusuri, maestrul este recunoscut mai ales pentru stilul său profund individual, ancorat în tiparele postmodernismului, pentru abordările îndrăzneţe, de factură filosofică, cu adânci implicaţii în mitologie, istorie, psihologie, etc. Compozitorul a fost atras de diverse genuri, scriind muzică simfonică, lucrări pentru diverse componenţe camerale, coruri, muzică pentru teatru şi film ş.a.

Miniatura corală *Jalea miresei* a fost scrisă în 1993, aparţine perioadei de maturitate a creaţiei compozitorului şi face parte dintr-o serie de lucrări corale semnate de autor, care s-a adresat acestui domeniu al artei în diferite perioade ale activităţii sale.

În scrierea miniaturii *Jalea miresei*, autorul a fost inspirat de unul din genurile centrale ale folclorului nupţial ritual – cântecul miresei, interpretat în partea finală a nunţii propriu-zise (etapa a II-a din cele trei ale nunţii tradiţionale româneşti). Cântecul miresei este interpretat de regulă solo vocal (pe versul tradiţional cunoscut) uneori conţinând un acompaniament instrumental sumar (vioară, acordeon ş.a.), instrumental (de ex., grup instrumental: vioară, acordeon, trombon, la nordul Republicii Moldova) sau vocal-instrumental (solo-grup de instrumente). Genul de miniatură corală ales de compozitor, preia tradiţia vocală a interpretării acestuia, şi, probabil, a coincis cel mai bine concepţiei autorului nu doar asupra rolului acestei importante melodii de ritual, dar şi asupra conţinutului semantic al acesteia, întrucât explorează

aceeași zonă a muzicii vocale – ce exprimă, probabil, cel mai bine profunzimea sufletului uman. Totodată, textura corală multivocală i-a oferit compozitorului posibilități oarecum lărgite pentru exprimarea unor trăiri, emoții, dar și pentru depășirea cadrului tradițional în manieră proprie, originală.

Vorbind despre modelul și sursa muzicală folclorică pe care s-a sprijinit Gh. Ciobanu, trebuie să ne oprim asupra problemei abordării folclorului în creația componistică, care este, precum se știe, extrem de largă și complexă. Un avantaj în cazul cercetării noastre este faptul că în anul 2014, autorul și-a expus propriile opinii în legătură cu modalitățile de abordare a folclorului în propria sa creație componistică [1, p.183-190]. Compozitorul relevă patru modele:

1. Modelul de abordare la nivel de concepție sau modelul de abordare semantic;
2. Modelul de abordare într-un context post-modern sau neo-folcloric (prezența de ironie, divertisment, folclor imaginar, cvasi-citat);
3. Modul arhetipal;
4. Modul mixt.

Compozitorul atribuie propria creație *Jalea miresei*, modului de abordare arhetipal, arătând că: „În muzica bazată pe gândirea arhetipală, autorul, de obicei, identifică sursele de expresie muzicală, precum sunt modurile și modusurile, structurile și figurile ritmice, sintaxele, chiar și manierele de interpretare, care ar contribui la evidențierea unuia din principalele arhetipuri muzicale: joaca, meditația/contemplarea, ruga/rugăciunea, chemarea/apelul.” [1, p.187]. Reieșind din această explicită afirmație, remarcăm întâi de toate autenticitatea sursei muzical-poetice folclorice la care a apelat compozitorul: atât textul cât și melodia sunt mostre autentice ce provin din zona de nord a republicii, iar acest fapt nu este deloc întâmplător. Se știe, că Gh. Ciobanu provine și el dintr-o familie de muzicieni din Brătușeni, Edineț, cunoscută ca fiind o veche vatră de lăutari. Deci putem ușor presupune că autorul a cunoscut numeroase melodii folclorice încă din copilărie, pentru ca mai apoi, în plină maturitate creatoare, să le valorifice prin varii metode, utilizând tehnici componistice moderne. Etnomuzicologul Svetlana Badrajan, în articolul dedicat acestei problematici în raport cu creația analizată, conchide: „Cântecul miresei folcloric este pentru compozitor o sursă ce colportă o stare de spirit, o informație concentrată a unui act ritual, o imagine, pe care o transpune prin intermediul gândirii și intuiției sale componistice într-o altă dimensiune sonoră, folosind elemente prime ce contribuie la exprimarea unor sensuri și conținuturi similare cântecului miresei din cultura tradițională, dar care nu sunt neapărat prezente în structura muzical-poetică a cântecului miresei autentic, configurând, însă, profund, aceeași încărcătură semantică” [2, p.138-139].

Planul semantic și emoțional se conține în textul tradițional „Taci, mireasă, nu mai plânge/Că la maică-ta te-i duce //Când a crește grâu-n tindă/Când ajunge spicu-n grindă” este

bazat pe figura de stil numită *adynaton* – și exprimă, printr-o comparație hiperbolizată, o acțiune imposibil de realizat, ce nu poate fi atinsă vreodată. Privită din această perspectivă a „neîntoarcerii", soarta fetei-mirese este văzută nu doar ca o despărțire de cei dragi, ci și de întreg universul ce o înconjoară: „Ia-ți, mireasă, ziua bună/ De la tată, de la mumă,/ De la frați, de la surori,/ De la grădina cu flori,/ De la flori de lămâiță/ De la fete din uliță." (citat-fragment tradițional, ce nu se regăsește în miniatura analizată). Analizând conținutul versurilor extrase pentru miniatura sa, putem conchide că autorul a dorit să pună accent pe elementul dramatic ce marchează predestinarea unei vieți pline de greutăți și mai ales, de nedreptăți, la casa socrilor: „Mila de la măicuța, mierea din străchinuță/ Mila de la bărbat, ca umbra de pom uscat." În acest context, putem desprinde câteva cuvinte-cheie pe care se bazează compozitorul pentru a crea spațiul semantic muzical-poetic al creației: *taci, plângi, mila, măicuța*. Imaginile muzicale sugerate de acestea ne duc spre sfera de bocet, de interiorizare, de tânguire, limbajul muzical al piesei fiind configurat de gândirea arhetipală a compozitorului.

Este interesantă și precizarea compozitorului cu referință la caracterul de consolare pe care îl are revenirea de la cromatic la diatonic și despre faptul că cromatizările apar în cadrul modalismului diatonic, care de asemenea are conotații arhetipale.

În articolul său despre această creație, cercetătoarea S. Badrajan a mers mai departe, oprindu-se și asupra aspectului modal și ritmic ca principii de gândire arhetipală, arătând că autorul utilizează scări din stratul arhaic specifice folclorului basarabean în general și în special, cântecului miresei din zona de nord a Basarabiei: tetratonicul de mod III, în primele 5 măsuri; cât și unele formule tricordale – secundă mare+terță mică, terță mică+secundă mare, ultima fiind considerată de către cercetători drept „prima expresie naturală a limbajului verbal muzicalizat" [citat din Gh. Sulițeanu, după 2, p. 140], cât și ritmul silabic bicron, bazat pe unitățile-silabe de pătrime și optime, specifice interpretării cântecelor miresei în grup feminin.

Tot ca element arhetipal – fără a dezvolta, însă, această idee, – este considerată de către autoare (S. Badrajan) și eterofonia. Am localizat acest procedeu polifonic în textura corală propriu-zisă (vezi m.20; 25-26; 34-35-36). Atât prezența eterofoniei cât și a altor elemente interpretative indică asupra abordării arhetipale a folclorului de către distinsul compozitor. Unul din acestea este cântarea antifonică (responsorială) specifică interpretării în grup a cântecelor ceremoniale funebre (al zorilor, al bradului ș.a.) care aici capătă o semnificație aparte, având în vedere implicațiile de lamentație, jeluire etc. ce le comportă cântecul miresei, despre care am vorbit mai sus. Totodată, cântarea antifonică apare aici îmbinată cu isonul, îmbinare ce oferă un efect de o sonoritate extraordinară, în care expresia și durerea vocii solitare, eu-l, este reluat și se multiplică în mii de culori, căpătând dimensiuni astrale.

Dacă vom arunca o privire asupra laturii conceptuale a unor lucrări ample ale compozitorului, vom putea conchide că acest fapt se înscrie pe deplin în cercul său de idei și interese artistice, fiind specific creației sale componistice în general, după cum arată și muzicologul E. Mironenco, care definește una din temele centrale ale creației lui Gh.Ciobanu drept ”omul și legătura sa cu universul”. „Cosmizarea conștiinței artistice permite (omului de creație – n.n.) să pună în discuție și să soluționeze în muzica contemporană mari probleme legate de viziunea asupra lumii: locul pe care-l ocupă omul în Univers, despre caracterul finit și infinit al existenței, despre moarte și nemurire.” (trad. n.), - arată aceeași autoare [3, p. 126]. Constatăm că lucrarea analizată evocă, prin abordări componistice arhetipale, aceeași sferă conceptuală, exprimată prin prisma dublă a discursului multivocal coral și a cântecului miresei, ca model tradițional al trecerii, al plângerii, al predestinării.

Arhitectonica lucrării analizate se încadrează în tiparul formei tripartite simple cu repriză, aba1, în care repriza scurtată apare doar ca o reminiscență semantică, ce cuprinde ideea centrală a creației: „Taci, mireasă, nu mai plânge”. Partea a (m.1 – 33) se deosebește prin atmosfera dureroasă, dar calmă, plină de noblețe, de resemnare, fiind bazată pe fluctuațiile alternatelor metrice, pe isonurile ce subliniază cuvinte precum *taci... nu... când...* , ce creează și o senzație de mister, de taină, ridicată la nivel existențial. Compartimentul b (*Un poco piu mosso*, m.34) aduce o anumită mișcare sugerată nu doar de indicația de tempo, ci și de măsura ternară și amplificarea texturii corale, dublarea isonurilor și ”eterofonizarea” mai intensă și poate fi considerată ca un pol culminant al lucrării, mai ales, că se intensifică și nuanțele dinamice (m.45, *f*). Repriza (51) revine destul de brusc, după o prelungă fermata și o pauză de trei pătrimi – oarecum timid, readucând în prim-plan eternele probleme personale/sociale ale ființei umane – soarta, norocul, locul său în spațiul familial și societal.

Încheind, ne punem în acord cu concluziile S. Badrajan și „constatăm în lucrarea *Jalea miresei* de Ghenadie Ciobanu o abordare complexă a modelelor arhetipale folclorice de ordin semantic, funcțional și structural.” Este important de menționat, că „unele din elementele arhetipale încifrate în substanța sonoră a creației corale și evidențiate ... *nu au fost utilizate intenționat* (evidențierea noastră – M.M.) de către compozitor, ele fiind parte integrantă a unui sistem numit fenomen folcloric, ca rezultat al relației sincretice melodie – text poetic – funcție – context – semantică, sunt codificate și transpuse firesc în limbajul muzical și conceptual al compozitorului. În rezultat, s-a produs redarea unui conținut de conotație folclorică, printr-un sistem de arhetipuri folclorice îmbinat cu un limbaj muzical componistic modern și transfigurat la un alt nivel de gândire creativă.” [2, p. 140].

BIBLIOGRAFIE

1. CIOBANU, Gh., *Moduri de abordare a folclorului în propria creaţie.* În*: Folclor şi postfolclor în contemporaneitate. Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale, 11-12 decembrie 2014, AMTAP*, Editura Grafema Libris, Chişinău, 2015.
2. BADRAJAN, S., *Jalea miresei pentru cor mixt de Ghenadie Ciobanu – o tratare arhetipală a sursei folclorice*, În: *Componistica românească de valorificare a folclorului de la Ciprian Porumbescu până în zilele noastre*. Editura Lidana, Suceava, 2015.
3. МИРОНЕНКО, Е., *Композиторское творчество в Республике Молдова на рубеже XX-XXI веков*, Кишинев, 2014.

ОБЩЕНИЕ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКАМИ В КЛАССЕ АНСАМБЛЯ СКРИПАЧЕЙ

COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS IN THE VIOLIN ENSEMBLE CLASS

Natalia MELNIC,
profesor de vioară,
Şcoala de Arte „Teodor Negară", Ocniţa, R. Moldova

Abstract: *The article discusses some issues of the relationship between the teacher and students in the classroom for the violin ensemble. The tasks that need to be solved by the teacher during the lesson are determined. Methods are also proposed, with the help of which is possible to find the right solutions for organizing the pedagogical process in the ensemble class. In this context, the need for an individual approach to each student is considered for a full disclosure of his creative abilities.*

Keywords: *teacher, student, individual approach, creative development, violin ensemble.*

Современная музыкальная педагогика, наряду с индивидуальным подходом к учащимся, который является основным в работе, уделяет всё более пристальное внимание различным формам коллективного музицирования. Исходя из сегодняшней жизни (ограниченное количество времени, загруженность в общеобразовательной школе), можно сделать вывод, что весь образовательный процесс в музыкальных школах и школах Искусств должен быть направлен на активное побуждение творческой инициативы обучающихся.

Ансамбль скрипачей – это наиболее распространенный, популярный и доступный способ совместного творчества. Детский коллектив -это организм, подрастающий, развивающийся и совершенствующийся. Его необходимо постоянно взращивать, воспитывать, а в итоге - наделить высокой духовностью.

Выбор педагогических методов во многом зависит от уровня подготовленности учителя, его опыта и тех задач, которые он ставит перед участниками ансамбля в

процессе обучения. В своей работе преподаватель опирается на то, что наиболее соответствует его склонностям, музыкальным пристрастиям, профессиональному мастерству. Педагогу необходим поиск индивидуального пути взаимодействия с учащимися, опираясь на их способности и личностные качества.

Можно вспомнить, что слово *paidagogike* по-гречески означает воспитатель. В чём же заключается роль педагога - воспитателя? Это, в первую очередь, выявить у участников ансамбля их сильные стороны, во- вторых помочь им, опираясь на эти грани, развивать слабовыраженные качества и даже компенсировать недостачу иных возможностей. Необходимым является параллельное присутствие данных двух путей и их взаимодействие в преподавании. Задача педагога - трансформировать спонтанную аналитическую деятельность учеников в интенсивный, целенаправленный, познавательный интеллектуальный труд.

Воспитательную, учебную функцию учитель способен выполнить также в том случае, если он будет обладать организаторскими способностями и сумеет сплотить учеников в дружный коллектив.

Самым важным в обучении музыке всегда остаётся формирование интереса к ней. Вспоминая о своём учителе П. Столярском, Д. Ойстрах писал: «Его интуиция, дар педагога были направлены на то, чтобы заинтересовать, увлечь ребёнка. Он считал, и совершенно справедливо, что держа в руках инструмент, ученик ни минуты не должен скучать». [3. Стр.12]

Педагог должен создавать на уроках атмосферу творческого горения, вдохновлять учеников. Но для этого ему самому необходимо уметь вдохновляться. Дети всегда чувствуют искреннюю заинтересованность преподавателя в процессе занятий и ощущают совместную радость познания музыки. Ученики интенсивно «впитывают» новые впечатления, но лишь до того момента, пока эти впечатления могут вызвать у них интерес.

Ознакомившись с педагогическим методом Л. Ауэра, Л.Ф. Ивонина в своей статье писала: «Индивидуальный подход – вот та «одна традиция», на основе которой строил Ауэр свою педагогическую школу. При этом вопрос индивидуальности рассматривался широко и вместе с тем однозначно: все без исключения проблемы должны были решаться индивидуально». [5.стр.2] Внимательное отношение к каждому ученику, раскрытие творческих способностей, повышение художественной и качественной сторон их игры должно быть одной из множества задач, которые ставит перед собой руководитель коллектива.

Для успешного построения процесса взаимодействия преподавателя и учеников большую роль играют вопросы психологии обучения игре в ансамбле. «Психологическая функция в педагогическом процессе обеспечивает максимальный творческий контакт педагога и ученика»,- писал В. Григорьев. [1.стр.187] Также он отмечал: «Педагогу необходимо научиться целесообразно распределять своё внимание в классе между разными учениками, исходя из интересов коллективного процесса обучения».

В тоже время преподавателю следует быть внимательным к выбору педагогических технологий. Б. Гутников писал: «Талант можно развить, укрепить правильным воспитанием, а можно и погубить с помощью негодных методов». [2.стр.39]. Практический опыт подсказывает, что более продвинутый ученик стимулирует занятия менее способных учащихся. Но лишь при доброжелательной атмосфере в коллективе, он становится мерилом для положительной оценки работы учителя и служит примером для подражания у учащихся младших классов.

Во время работы в классе ансамбля педагогу требуется учитывать различный темперамент учеников. Часто талантливые дети обладают повышенной эмоциональной возбудимостью и, как следствие, большим волнением. Во время выступления у них наблюдается ускорение темпа, утрирование динамики, форсирование звука.

У более пассивных детей приходится, наоборот, увеличивать эмоциональную насыщенность игры и усиливать нюансировку. Поэтому учителю становится необходимым поиск личностного подхода к каждому участнику ансамбля скрипачей, чтобы суметь в процессе работы разглядеть и выявить его скрытые возможности и перспективы.

Т. Погожева описала метод воздействия на одного ученика «опосредствованно» через другого. Он заключается в том, что обращаясь на занятии к одному ученику, педагог, как бы между прочим, говорит о возможных недостатках, привычках, которые мешают работе на уроке и их следует избегать определённым способом. Такое опосредствованное замечание будет иметь воздействие именно на того ученика, который обладает этими недостатками. [4.стр.24] Можно с осторожностью и чувством меры продемонстрировать негативные моменты игры некоторых учащихся, но обязательно сопровождать показ открытой улыбкой и доброжелательным юмором.

Всегда нужно помнить, что у взрослеющей личности присутствует самолюбие, чувство собственного достоинства, которые просто необходимо уважать и не ущемлять. Крайне полезным для преподавателя является умение правильно подбирать средства воздействия на обучающихся, не принося им вред. Педагог может разделить свои замечания на две составляющие. Вначале целесообразно хвалить учащихся, радоваться

их достижениям. Вторая половина должна иметь разъяснительный характер и касаться методов, которые помогут улучшить качество игры. При этом желательно сохранять состояние дружелюбия и благородства.

В. Григорьев отмечал: «Чрезвычайно важен тон слова, его интонация-доброжелательная и мягкая, позволяющая наряду с положительными замечаниями создать необходимую атмосферу в классе». [1.стр.200] Педагог обязан всегда эмоционально поддерживать учащихся, сконцентрировать их внимание на удачном исполнении произведения. Полезно использовать метод поощрения, который активизирует учеников, вызывает в них желание работать.

Нелишним будет знание педагога особенностей детской психики. Так, например, Т. Погожева рекомендовала начинать урок с какой-нибудь интересной мысли или факта, подготовить восприимчивость учеников. Иначе говоря, «постараться вызвать у обучаемых повышенный тонус, так называемый очаг возбуждения, настроить мозг на восприятие. И пока будет действовать эта доминанта, познакомить учащихся с наиболее трудным и скучным материалом. Информация будет восприниматься легко на возбуждённой коре и покажется им интересной. Хотя изначально интерес был вызван совершенно другим» [4.стр. 28] .

Речь учителя должна быть яркой и ассоциативной. Музыкальные замечания полезно связывать с примерами из художественной литературы, фильмов. Также, если есть возможность, обращаться к работам учащихся художественного отделения школы. А способность руководителя коллектива к мгновенным юмористическим импровизациям помогает снимать с участников ансамбля излишнее нервное напряжение и настраивает на добрую, весёлую, продуктивную работу.

Ещё одним важным аспектом педагогической деятельности является умение педагога общаться с родителями. Например, в случае, когда учащиеся стали вызывающе вести себя на уроках и т. п. Преподавателю требуется дипломатический талант, ведь невозможно переоценить роль самоконтроля и самообладания во время разговора, главная цель которого – сделать родственников учеников своими союзниками.

Категорически нельзя обсуждать работу своих коллег с родителями и тем более с учениками даже при возможных сложностях на иных уроках. Педагогическая этика требует от педагога быть тактичным и деликатным, стараться поддерживать статус своих коллег по профессии в глазах учеников и их родственников– тем самым преумножая и свой авторитет.

Развитие у обучаемых таких качеств как, работоспособность, организованность, целеустремлённость, усидчивость, вдумчивость поистине является первоочередной

задачей преподавателя и учеников. Совсем не важно, свяжет учащийся свою судьбу с музыкой, либо обучение проходит «для себя», педагог обязан способствовать раскрытию всех его возможностей. Можно снова обратиться к статье Л.Ф. Ивониной: «Каждый потерянный для школы ученик пополнит ряды равнодушных к музыке, а значит, будет лишён возможности полноценного обучения творчеству, вместо всестороннего гармоничного воспитания ему будет поставлена оценка за талант». [5.стр.12]

В заключении хочется вспомнить слова замечательного педагога и виолончелистки Н. Шаховской по поводу «секрета» авторитета учителя: «Главное- в любви к профессии, любви к людям. В общении с учениками важен человеческий фактор. Я должна их знать, чувствовать. Если этого нет, я не вправе ими руководить». [3.стр.88]

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ГРИГОРЬЕВ, В. *Методика обучения игры на скрипке.* –М. Издательский дом «Классика XXI», 2006.
2. ГУТНИКОВ, Б. Об искусстве скрипичной игры. Ленинград. «Музыка» 1988.
3. Музыкальное исполнительство и педагогика. История и современность. Сборник статей. Москва. Музыка. 1991.
4. ПОГОЖЕВА, Т.В. *Вопросы методики обучения игре на скрипке.* Издательство Музыка, Москва, 1966.
5. Интернет ресурс: http://lyudmilaivonina.ru.

АКТИВНОЕ ОВЛАДЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКА

ACTIVE SKILLS IN THE CREATIVE DEVELOPMENT OF A SCHOOLBOY

Elena GRINCESCO,
profesor de artă plastică,
Şcoala de Arte „Teodor Negară”, Ocniţa, R. Moldova

Abstract: *The article presents a variant of teaching the means of artistic expression based on the active systemic creative process.*

Keywords: *Means of artistic expression, freedom of creativity.*

В процессе образовательной деятельности преподавания предмета Изобразительного искусства остаётся ориентированным в основном на продукт в виде детского рисунка, и лишь опосредованно на сам процесс, в виде обретения учащимся нового навыка и последующего развития возможностей и способностей ребёнка. Это приводит к пассивности и безынициативности основной массы учащихся, как в

общеобразовательной, так и в художественной школах. А так же к упору на эксплуатацию врождённых способностей отдельных учащихся. Хотя вся система образования призвана и нацелена на паритет в формировании тех или иных навыков и необходимых знаний, которые позволят взрослеющей личности осваивать новые возможности в различных сферах деятельности

Бесперспективность для реальной жизни такой системы воплощения образов в изобразительном творчестве очевидна. С одной стороны, из-за увеличение в современных реалиях творческой составляющей и криативного мышления, как следствия активного *воображения* личности. Отсутствие же *возможностей* и *навыков* широкого образного охвата жизненных процессов, автоматически предполагает сужение рамок возможностей человека в активной деятельности. С другой – это факт изменения социально-экономических условий жизнедеятельности, предъявляющих к человеку повышенные требования. Что приводит к стресогенному состоянию человека, снижая его продуктивные возможности и состояние здоровья. Искусство же во все века являлось той гранью общества, где не только создавалось прекрасное, но и предоставлялась возможность творческого самовыражения и высвобождения внутренних посылов независимо от характера основной деятельности человека. Но, переведя искусство в разряд профессионального процесса, основная масса людей оказалась лишённой возможности творческого высвобождения. Если ещё танцевальное искусство было относительно востребовано в массах, то остальные утратили свою процессуальную доступность. Фраза: «не всем дано», словно умаляла творческие возможности многих людей в области искусства. А школа, лишь показывала кому «дано» создавать прекрасное, а кому нет!

В последнее время изобразительные возможности вновь расширяют рамки доступности творческого процесса. Происходит это за счёт нового характера изобразительной деятельности, посредством современных стилей, разнообразия материалов и техник. Предполагается некая начальная *свобода оперирования* полученными базовыми знаниями, умениями и навыками для создания *нового*. Что и является основой творчества. И не важно, это младший или старший школьник или взрослый человек. Искусство же является явственным процессом этой творческой активности человека. Будь то танцевальное движение, поэзия слова, ритмичность звука или красочность изображения. Хотя, следуя порыву раскрепощения творчества, стала наблюдаться обратная тенденция, явно прослеживающаяся в изобразительном искусстве. В погоне за оригинальностью и доступностью изобразительного творчества, наблюдается тенденция преобладания *эффектности* изображения над его ценностным качеством. Это успешно привлекло поток желающих овладеть изобразительной деятельностью, отра-

зилось на раскрепощённости и детского творчества. Что очень отрадно! Но, как и прежде, системное овладение выразительными средствами изображения сохраняет стихийный и опосредованный характер. Теперь уже, стал снижаться уровень *качества* произведений.

Можно решить, что качество овладение выразительными средствами подразумевается в самом процессе творческой деятельности. Предполагается, что ребёнок в ходе изобразительно практики автоматически овладеет изобразительными навивками. Это в большей степени присуще обучению в художественных школах. Где в процессе построения и выполнения бесчисленного количества постановок, ученик, в конце концов, овладевал необходимыми средствами изображения. Но при этом, у учащихся в своей массе не возникала стойкая тяга к изобразительному творчеству!

В результате, налицо явное противоречие между академичностью изобразительной грамоты и раскрепощённостью изобразительной деятельности! Философское утверждение, что истина всегда посередине актуален всегда и везде. С одной стороны доступность способов самовыражения, возможностей проявления и уверенность приятия, порождают *интерес* и *активность* творческого проявления. С другой – это необходимость системного осознанного освоения базовых изобразительных средств, требующих методичности. И лишь когда в достаточной мере ребёнок владеет необходимыми средствами изобразительного процесса, человек сможет *успешно* творить далее. Ведь настоящий, а не временный сиюминутный успех – это всегда сочетание, как *свободы творчества*, так и *уровня мастерства*. Для ощущения истинной, а не мнимой свободы самовыражения необходимо овладение базовыми *выразительными средствами* любого из творческих процессов.

Как утверждал, показал и доказал в ходе многолетней практики советский и российский живописец, педагог, профессор искусств Б.М. Неменский, что не все люди могут петь, музицировать или сочинять стихи. Но каждый в детстве, следуя ритму – танцевал, следуя зову чувства – украшал, следуя воле жизни – конструировал и следуя силе восхищения – изображал! «Творчеству можно учить!» – также утверждает основатель проблемного обучения И. Я. Лернер. Но умение «сочинять» не такой уж простой и естественный процесс. При всём буйстве детского воображения, творческое самовыражение может оказаться неудачным. Или плохо оформленным, или красочно дисгармоничным или композиционно неорганизованным. Самому ребёнку его произведение непременно не понравится, т.к. человеку независимо от его художественных способностей присуще врождённое чувство гармонии. И на это так же должен опираться педагог, позволяя ребёнку ошибиться, но не разочаровываться. А, потом, тактично раскрыв причины его неудачи, привнести новые художественные приёмы, дополнив или

усовершенствовав прежние навыки. Обучение изобразительной деятельностью это с одной стороны научение, с другой направление детской активности в познавательное русло, а с третьей творческий акт самовыражения! Это требует от педагога умения тонко, поддерживая инициативу и самостоятельность ребенка, но вырабатывать выносливость в овладении необходимыми навыками, умениями.

В процессе обучения изо. искусству каждому ребёнку необходимо осознанно оперировать базовыми выразительными средствами, как линия, штрих, точка (оттиск), пятно (тоновое и цветовое). Для этого стоит опробировать каждое выразительное средство в разных материалах и различными инструментами. Например, указав ученику на удивительные возможности *линии*, выполнить ряд линейных изображений сначала фломастером (ритмичная графика); далее маркером (фронтальные иллюзии). Затем тушью – «сухое» изображение палочкой, а после, более изящное, с ведением *штриха* пером. И только после, переходить к такому простому на первый взгляд, но довольно требовательному к техническим возможностям ребёнка графитовому изображению карандашом. Аналогично и в красочных техниках. Такой подход овладения изобразительной грамотой, как раз разрешает вышеуказанное противоречие в обучении ребёнка изобразительному искусству. Последовательно преподаются необходимые знания и оттачиваются выразительные навыки. При этом на должном уровне поддерживается интерес и азарт раскрытия возможностей того или иного материала. Так незаметно, но последовательно, доступно, и главное системно ученик вводится в мир изобразительных возможностей. При этом *смысловой* аспект произведений в данном подходе сохраняет свою вариативность. Произведения учащихся можно объединять любым из избранных педагогом тематических циклов. От сезонного характера (осень, зима, весна, лето); до искусствоведческого (мир театра, книжной графики и т.п.); так и социального (мой дом, семья, родина; мир животных или людей и т.п.). Так как смысловой аспект для детского обучения играет немаловажную роль. Задания на отрывочные тематики и разномастные техники, не объединённые единой системной линией, вызывают у ребёнка раздробленность восприятия и хаотичность проявлений, как в творчестве, так и в знаниях.

Оттачивать каждое выразительное средство на том или ином этапе нецелесообразно, т.к. в следующем учебном году череда работ от линии до цветового пятна повторится заново, но на более высоком уровне с более сложными модификациями. При этом смысловая тематика меняется кардинально. Таким образом, присутствует опора на владение тем или иным материалом, преемственность изобразительных навыков и знаний. При этом сохраняется аспект новизны, оригинальности. Так же без усилий и

сложностей оттачивания, выполняется требование усложнения технических возможностей ребёнка.

Подобный подход, с одной стороны, упростит восприятие изобразительных возможностей, как нечто недоступного некоторой категории детей, якобы без врождённых способностей (раскрытие своего стиля и изобразительного предпочтения); с другой стороны позволит овладеть сложным, но необходимым каждому человеку творческим процессом как самовыражением посредством изобразительного искусства.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ГОРЕВ, П.М., УТЁМОВ В. В. *Научное творчество: практическое руководство по развитию креативного мышления: Учебно-методическое пособие*. – ЛИБРОКОМ, 2014.
2. УТЁМОВ, В. В., ЗИНОВКИНА, М. М., *Педагогика креативности:* Прикладной курс научного творчества: Учебное пособие. - Киров: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013.

FORMAREA ATITUDINILOR PENTRU CARIERA DE INTERPRET ACORDEONIST: MODEL PEDAGOGIC

ATTITUDE FORMATION FOR ACCORDIONIST INTERPRETER CAREER: PEDAGOGICAL MODEL

Igor DERMENJI,
profesor grad didactic II, magistru în muzică,,
Colegiul de Muzică și Pedagogie, Bălți, R. Moldova

Abstract: *The interpretive activity consolidates the teacher's authority as a musician, propagandist of all that is best, that has been created in the art of music. With this in mind, he must always perfect his interpretive mastery, become acquainted with new creations, penetrate their stylistic essence, compose and renew his repertoire. Thus, in this article, we tried to highlight the formation of students' attitudes for music and for the career of accordionist.*

Keywords: *attitude formation, career as a performer, accordionist, attitude for a career as a performer.*

Orice om are atitudinea sa faţă de viaţă. Concepţia despre lume nu este apanajul filozofilor, orice om avînd o asemenea concepţie, mai bună sau mai rea. Pe unii îi putem ajuta să-şi îmbunătăţească viziunea despre lume şi viaţă. Problema este următoarea: cum să formăm atitudini elevilor pentru muzică, pentru cariera de interpret acordeonist.

Arta interpretativă se manifestă prin stăruința, interesul, talentul, iscusința elevului, combinate prin atitudini pozitive faţă de muzică. Atitudinile se formează prin interiorizarea conţinutului subiectiv al comportamentelor anterioare, în cadrul şi prin sistemul de relaţii

contextuale propriu fiecărui individ. Atitudinile manifeste devin relaţii şi se constituie într-un sistem stabil şi dinamic, iar prin acţiune socială se cristalizează rezidurile evaluative ale comportamentelor succesive anterioare ce vor determina pe cele viitoare. „Orice tentativă de opţiune şi alegere se pune în legătură cu întărirea socială posibilă: aprobare-dezaprobare, recompense-pedeapsă. În plan individual, avem de a face cu grade diferite ale respectului şi preţuirii întăririlor sociale respective, dar nu se poate afirma că atitudinea pozitivă s-ar reduce la zero în raport cu toate valorile. Astfel că întărirea socială este luată în calcul în adoptarea oricărei decizii de acest fel" [5, pag. 513.]

Atitudinile se exprimă cel mai adesea în comportament prin intermediul trăsăturilor caracteriale.Trăsăturile caracteriale pot fi definite ca seturi de acte comportamentale covariante sau ca particularități psihice ce fac parte integrantă din structura psihicului. Mihai Golu definește trăsaturile caracteriale drept „structuri psihice interne, care conferă constanta modului de comportare a unui individ în situații sociale semnificative pentru el".

Nu orice trăsătură comportamentală poate fi și o trăsatură caracterială. Sânt trăsături caracteriale numai cele care satisfac o serie de cerinte:

- sânt esențiale, definitorii pentru om;
- sânt stabilizate, durabile, determinînd un mod constant de manifestare a individului și permitînd anticiparea reacțiilor viitoare ale individului;
- sânt coerente cu toate celelalte;
- sânt asociate cu o valoare morală;
- sânt specifice și unice deoarece trec prin istoria vieții individului.

Atitudinile se formează prin acumulări lente care angajează deplin individul. Situaţiile din viaţa privată constituie recipientele care contribuie la cristalizarea tendinţelor durabile. Demersul de formare a atitudinilor nu poate avea la bază doar simple aserţiuni, instrucţiuni sau comenzi verbalizate. Motivul este simplu, interiorizarea durabilă a unor credinţe, convingeri trebuie să angreneze componente complexe aflate în interacţiune dinamică.

Formarea atitudinilor pozitive faţă de muzică nu presupune în mod obligatoriu performanţe muzicale proprii, este vorba mai degrabă de un mare interes pentru domeniul muzical, reflectat prin forme comportamentale a preocupărilor copilului. Copiii care află la timp de ce este important să înveţe, vor creşte cu o mai mare încredere în puterile lor şi cu sentimentul de aprofundare profesională în domeniul muzical. Pentru că şi-au însuşit un mod de a face muzică, de a studia, de a exersa, de a evalua pe scenă. Învaţă cum să facă meseria pe care şi-o doresc, învaţă să se adapteze la situaţiile noi, învaţă cum să treacă peste situaţiile grele, învaţă cum şi unde să caute soluţii în marea lumea a muzicii.

Există o legătură directă între nivelul de educaţie şi atitudinea pozitivă în privinţa problemelor specifice educării unui copil în domeniul muzical. O legătură similară este evidenţiabilă şi între nivelul de educaţie, ocupaţia copiilor (şi venitul potenţial inerent acestei ocupaţii), respectiv performanţa copilului. Atitudinea pozitivă faţă de muzică este comportamentul personalității care face posibila efectuarea cu succes a activității muzicale. O persoană cu atitudine pozitivă muzicala manifestă interes și inclinație deosebită pentru muzică, fredonează melodii, cîntă, învată cu ușurință cântecele auzite, manifestă dorința de a cunoaște cît mai multe date din domeniul muzical. Talentul muzical ajută copilul în dezvoltarea atitudinii muzicale la un nivel superior, caracterizat prin originalitate si capacitate creatoare. La nivel organizațional, atitudinea pozitivă are impact direct asupra productivității muncii si asupra calității relațiilor profesionale care se stabilesc în cadrul acesteia.

Dificultatea formării atitudinilor constă în faptul că acest fenomen, ca şi formarea culturii, este lent, ceea ce „nu permite ipostazierea unor elemente imediat verificabile” [Ibidem]. În funcţie de specificul cunoaşterii şi educaţiei muzicale, atitudinile, ca rezultat şcolar, reflectă în ce măsură subiectul înţelege fenomenul muzical şi în ce măsură aderă sau nu afectiv la el. Atitudinea este o modalitate de raportare a subiectului la obiect, în cazul nostru, la muzică. Esenţială este în această raportare nu latura exterioară – comportamentală, ci latura lăuntrică – cea psihică, trăsătură comună şi stărilor afective.

Cariera reprezintă traseul interconectat al locurilor de muncă, pozițiilor și experiențelor de viață ale unei persoanei de-a lungul vieții sale, care urmărește schimbările de preferințe, atitudine, experiență și comportament ale individului.

Gestionarea carierei este un proces de lungă durată, care presupune dezvoltarea personală, planificarea carierei, crearea profilului personal, alegerea unei organizații de lucru adecvate etc. **La baza gestionării carierei** stă un nivel ridicat de cunoaştere de sine. Trebuie de știut care sunt avantajele, dezavantajele, cum se consolidează avantajele, cum se înlătură dezavantajele de-a lungul timpului. O mare problemă este că majoritatea oamenilor nu fac planuri pentru dezvoltarea carierei, ci reacționează inert. Această atitudine are drept consecință o carieră proastă și nemulțumire față de propria viață.

Muzicianul acordeonist are ca regulă un public foarte vast. Acest fenomen se datorează popularităţii şi acesibilităţii publicului larg. Perfecţionarea continuă a construcţiei acordeonului permit interpretarea unor creaţii anterior inaccesibile auditoriului – creaşii pentru orgă, pian , orchestra simfonică, muzica originală etc. **În practica interpretativă a acordeoniştilor** este des acceptată influenţa viziunuii obiectiviste asupra rolului interpretului. Ca urmare, în cel mai bun caz vom fi martorii multiplelor interpretări a unei creaţii muzicale puse bine tehnic şi foarte corecte, din punct de vedere textual; însă fără exprimarea atitudinală a interpretului în baza

asociaţiilor apărute în rezultatul trăiriilor individuale, în procesul de comunicare interpret – creaţia muzicală.

Există un alt punc de vedere, potrivit căruia se pune valoare pe interpretarea subiectivă: **interpretul se autoexprimă, re-creează imaginea muzicală compusă de compozitor**. În acest sens creaţia compozitorului se depreciază, încetează existenţa reală a ei. În opinia viziunii subiectiviste textul muzical al creaţiei muzicale constituie doar o schemă. Realizarea posibilităţilor stocate în text are loc doar în procesul de interpretare, atunci, cînd ascultătorul percepe imaginea artistică.

Prin urmare, viziunea subiectivistă, precum şi viziunea obiectivistă nu contribuie la o formaţiune desăvîrşită a interpretului acordeonist. **Varianta ideală** presupune relaţionarea celor trei verigi din lanţul *compozitor – interpret – ascultător* în *crearea – re-crearea – receptarea* creatoare imaginii artistice dintr-o lucrare muzicală. Sensul operei de artă se descoperă şi de interpret şi de ascultător, însă primul o creaează prin interpretarea proprie, iar celălalt o creează în baza trăirilor şi asociaţiilor muzicale dezlănţuite în procesul de receptare a muzicii.

Arta îşi dovedeşte astfel caracterul miraculos de joc, în care cooperează liber capacitatea creatoare de imagini şi aceea de înţelegere a conceptelor. Receptarea artei este reală cînd subiectul trăieşte muzica, cînd participă la ea, cînd acţionează identificînd ce însemnă, cînd înţelege ceea ce exprimă aceasta.

În concuzie, afirmăm că **interpretarea instrumentală devine act de existenţă a creaţiei muzicale**, **accentul căzând întotdeauna pe descoperirea acelor legături legice prin care în orice inteligenţă un semn dă naştere altuia, un gând produce alt gând, iar o stare emoţională alteia.** Existenţa creaţiei muzicale se datorează triadei compozitor – interpret – receptor. Însă, pentru descoperi valenţele interpretului în existenţa operei de artă muzicală, este necesară raportarea acestei verigi la celelalte două constituiente a lanţului.

BIBLIOGRAFIE

1. BERNSTEIN, L., *Cum să înţelegem muzica?* Bucureşti, 1982.
2. DESCHAMPS, J.-C.; BEAUVOIS, J.-C., *Des attitudes aux attributions, Grenoble*, PUG, 1998.
3. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iaşi: Timpul, 2003.
4. ГАЗАРЯН, С., *В мире музыкальных инструментов,* Москва, Просвещение, 1998.
5. ГОФМАН, И., *Фортепианная игра*. Вопросы и ответы, Москва, 1929.
6. РАЖНИКОВ, В., *Диалоги о музыкальной педагогики*, Москва, 2004.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ОЛЕГА НЕГРУЦЫ: *«БАЛЛАДА»* e-moll ИЗ СБОРНИКА *«ВЕСЕННЕЕ НАСТРОЕНИЕ»*

PECULIARITIES OF STUDYING PIANO PICTURES BY OLEG NEGRUTSA: *"BALLADA"* e-moll FROM THE COLLECTION *"SPRING MOOD"*

Elena GUPALOV,
conferenţiar universitar, doctor în studiul artelor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, R. Moldova
Marina KUZMINOVA,
magistru în muzică,,
Colegiul de Muzică și Pedagogie, Bălți, R. Moldova

Abstract: *This article is dedicated to the special nuances of studying the piano works of Oleg Negruta in the upper classes of music schools in the Republic of Moldova. His piano compositions are high quality examples of modern Moldovan music that meet the repertoire standards of music education. Following the example of several works by the composer (Ballad in e-moll and Concert for Youth for piano and orchestra, minor), the article explores the features of their study and the methods of overcoming the difficulties of interpretation. O. Negruta's piano compositions have a unique Moldovan flavor, which arouses a sincere interest in his work and a call to include his compositions in the student curriculum.*

Keywords: *piano works, rhythmic characteristics, tonal plan, virtuoso works, major compositions, miniatures, melody, improvisation, national flavor, interpretation problems.*

Творчество О. Негруцы стоит рассматривать не только как бесценный вклад в библиотеку музыкального наследства нашей страны, но и как прекрасный педагогический материал для изучения на всех уровнях музыкального образования Республики Молдова.

Сочинения для фортепиано составляют важнейшую часть творчества композитора, которое не в последнюю очередь обращено к школьникам-исполнителям. Музыка для детей и юношества принадлежит к особой, немаловажной области музыкального искусства и имеет целый ряд специфических особенностей. Несмотря на то, что большинство сочинений О. Негруцы написаны для учеников старших классов и исполнительские задачи доступны для крепкого пианиста, не стоит бояться включать их в программу школьников.

О. Негруца глубоко чувствует особенности музыки для школьного репертуара. Стремясь ознакомить детей с народным молдавским творчеством, он делает множество обработок национальных песен и танцев, которые удачно решают не только задачи художественного воспитания, но и ставят инструктивно-педагогические цели. На материале произведений композитора, юные музыканты могут накопить необходимые исполнительские навыки от легкого до высокого уровня, овладеть многими видами фортепианной техники.

Одной из характерных черт произведений О. Негруцы является необычайная песенность, вокальность его мелодий, что, несомненно, облегчает процесс восприятия музыкального материала. Музыкальное восприятие – сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Развитие восприятия музыки является важнейшей задачей музыкального воспитания школьников, при этом оставаясь одним из самых трудоемких процессов, как для педагога, так и для ученика.

Современная музыка – часть современного искусства. Каждое искусство расширяется в темпе современного мира и музыка так же движется и развивается в ногу со временем. Не принимать или не понимать новые течения, значит не развиваться, отставать от стремительно меняющегося мира. Через современную музыку мы переосмысливаем классическую, обогащаем свой опыт слушателя и исполнителя, учимся различать новые тенденции и стили, расширяем кругозор в музыкальном искусстве.

Прекрасным материалом для развития восприятия современной музыки и адекватного ее оценивания является творчество О. Негруцы. Его музыку отличает полижанровость, полистилистика, полиладовость, полифункциональность, что дает перспективы развития творческого мышления, технического совершенствования.

Однако в процессе обучения могут возникать ряд методических проблем:

- Полиритмия, полиметрия;
- Синкопированные ритмы;
- Джазовые гармонии;
- Ладовая организация;
- Мелизматика.

Задача педагога – максимально доступно и эффективно помочь ученику разобраться в многообразии музыкального языка, обосновать эстетическую целесообразность применения новых технических возможностей инструмента, научить понимать, воспринимать, дифференцировать современные направления музыкального искусства.

Развивая творческую активность подростков, мы рассматриваем её как интегральное качество личности, представленное в творческой деятельности, стимулирующее потребность и инициативу ученика и включающее навыки творческой деятельности и эмоциональную отзывчивость.

Активное восприятие музыки является важнейшей задачей музыкального воспитания школьников и формируется в музыкальной деятельности достаточно

индивидуально. Процесс музыкального воспитания требует целенаправленного формирования и учета развития основных компонентов музыкального слуха.

Конечная задача педагога в воспитании исполнительских навыков ученика-пианиста состоит в умении последнего увлечь слушателя выразительной эмоциональной игрой, передать художественной образ, эстетическую ценность произведения стилистически точно, адекватно авторской идеи. В желании пропустить музыку через призму собственного внутреннего духовного мира и жизненного опыта. Поэтому так важно в педагогической практике первостепенное место уделять именно первому этапу знакомства с музыкальным произведением. Именно здесь закладывается успех конечного результата, как педагога так и ученика. Вовлеченность в процесс обучения возможна только в случае полного восприятия новой музыки. Интерес порождает мотивацию к сознательной, качественной работе над техническими и интонационными трудностями.

Музыкальное восприятие – это постижение интонационного смысла, заложенного композитором в произведении, сопереживание тем чувствам и эмоциям, которые пережил сам автор. Развитие адекватности восприятия учеником современной академической музыки – задача, которая требует грамотно подобранного репертуара, наработки слухового опыта и индивидуального подхода к каждому ученику. Поэтому так важно включать в программу обучения произведения не только классических авторов, но и современных. Чем шире музыкальный кругозор ученика, тем легче ему ориентироваться в многообразии музыкальных стилей и направлений. Нарабатывая интонационный опыт общения с произведениями музыкального искусства, школьник приобретает высокий уровень «правильного» восприятия музыки, учится адекватно оценивать услышанное, развивает музыкальную память и творческое мышление.

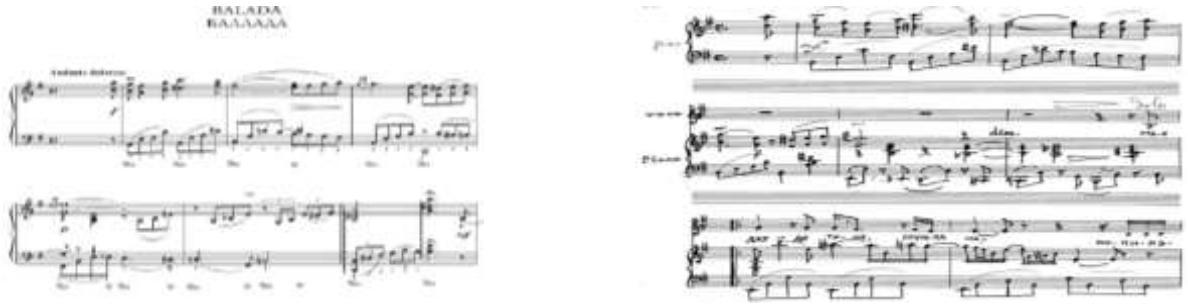
Большинство инструментальных сочинений О. Негруцы являются переработками или импровизациями на народные песни и даже на его собственные вокальные произведения, что существенно помогало в раскрытии художественного образа произведения. Вокализация инструментальных мелодий придает инструменту эмоциональное тепло, свойственное человеческому голосу. Произведения на песенной основе гораздо легче воспринимались учащимися, и качество исполнения на инструменте обретало интонационную выразительность, близкую к пению. Инструментальные мелодии звучали более гибко, естественно и содержательно. [1, p.150]

Самый простой путь к пониманию интонационного смысла и художественного содержания лежит через пение. С раннего детства человек воспитывается на песенных интонациях своего окружения. Национальная музыка имеет богатый арсенал воздействия на психологические структуры человека. Произведения О. Негруцы обладают

неповторимым молдавским колоритом в современной обработке, что вызывает искренний интерес к его творчеству и призыву включать его сочинения в программу молдавского музыкального образования. На примере изучения в классе фортепиано ***Баллады e-moll*** из сборника ***«Весеннее настроение»*** О. Негруцы мы рассмотрим методы преодоления исполнительских трудностей в данном произведении. [2, pp.39-41]

Инструментальная миниатюра расцвела в эпоху романтизма и до сих пор, на протяжении более 300 лет, композиторы очень часто обращаются к этому музыкальному жанру. Музыкальная миниатюра привлекательна и для педагогов, так как отличается стилевым и жанровым многообразием. Обладая компактностью формы, она является прекрасным материалом для развития таких важных для музыканта качеств, как артистизм, выразительность, непосредственность. Миниатюры составляют неотъемлемую часть репертуара музыкального обучения, способствуя решению целого спектра художественных и методических задач.

Баллада появилась в музыке, как вокальный жанр (Ф. Шуберт) и эта вокальность с удивительной тонкостью и бережностью была передана композиторами в инструментальной форме (Ф. Шопен, Ф. Лист, И. Брамс и др.). Поэтичность этого жанра и его сюжетная составляющая провоцирует образное мышление и активизирует творческий потенциал учащихся. Молдавский композитор Олег Негруца очень часто обращается к этому жанру и в его творческом багаже можно найти много фортепианных миниатюр, в том числе и несколько оригинальных, интересных баллад.

Каждый композитор обладает своим неповторимым подчерком, поэтому исполнителю, изучая новое произведение, приходится решать ряд специфических задач. Несмотря на некоторые индивидуальные особенности (гармония, ритм, национальный колорит), Олег Негруца пишет пьесу романтического, лирического характера, в основу которой положил романс собственного сочинения ***«Mi-e dor»:***

Прослушав первый раз *Балладу*, целесообразно ознакомить ученика и с вокальным вариантом. Наличие поэтического слова, как ничто другое развивает музыкальное восприятие и воображение у юных пианистов. Сочинение обладает образной

конкретностью, интонационной выразительностью, современным звучанием национальной музыки, понятным гармоническим языком и легкостью фактуры. [3, p.30]

„Вокализация" рояля, стремление к „пению рук", наверное, одна из самых сложных проблем пианистического искусства. Для того чтобы извлечь из инструмента мягкий, певучий звук не достаточно только механического действия руками. Нужно пропеть мелодическую линию голосом, услышать тончайшие интонации свойственные только человеческому голосу и только затем попытаться воплотить прочувствованное на инструменте. Теплый, глубокий звук зависит не от силы мыщц, а от веса руки, перетекающего от пальца к пальцу, с опорой на исключительно на подушечки. Задача педагога научить юного музыканта слышать не просто звуки в пространстве, а глубокую интонационную зависимость между ними. Только слух сделает *legato* настоящим и подскажет все пути решения этой проблемы.

О. Негруца обогатил *Балладу* чисто вокальными элементами, передающими пение птиц в родных лесах, звуки свирели или ная:

Необходимо объяснить ученику, что украшения тоже являются частью мелодии и так же содержат идейно-образный смысл, заложенный автором. Даже если приходиться украшения или сложные пассажи разучивать отдельно, нужно относиться к ним не как к дополнительной технической трудности, а как к одному из значительных средств музыкальной выразительности.

Учащиеся старших классов уже владеют определенным опытом владения педалью, как прямой так и запаздывающей. Не лишним будет повторить, что педаль служит не технической связкой для звуков или увеличению громкости инструмента. Педаль – важнейшее средство музыкальной выразительности. Она может придать произведению неповторимую красочность, создать сказочную поэтическую атмосферу, но неграмотное, неряшливое её использование может испортить любой художественный образ.

Баллада e-moll О. Негруцы определенно принадлежит к лучшим его произведениям и заслуживает быть включенной в репертуар музыкального образования Республики Молдова. Фортепианные произведения О. Негруцы являются качественными образцами современной молдавской музыки, отвечающие репертуарным нормам музыкального образования. Изучение творчества молдавских композиторов стимулирует интерес к

национальному искусству, к сохранению традиций своего края и бережному отношению к культурному наследию своей Родины.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. GUPALOVA, E., *Lucrările pianistice ale compozitorului O. Negruţa in repertoriul concertistic si pedagogic al Republicii Moldova*. În: *Educaţia artistică în contextul mediului social-cultural al sec. XXI-lea:* Materialele conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale, Bălţi, 7-8 noiembrie 2013. Chişinău: Şagius-Grafic, 2014.
2. NEGRUŢA, O., *Dispoziţie de primăvară*: Piese pentru pian. Sel. şi îngr. I. Stolear. Chişinău: Pontos, 2009.
3. GUPALOVA, E., *Фортепианный сборник «Весеннее настроение» О. Негруцы: стилевые и жанровые особенности произведений*. În: *Studiul artelor şi culturologie: istorie, teorie, practică.* Nr.4 (27), Materiale conferinţei şt. intern. 3 aprilie 2015, AMTAP, Chişinău: Tipogr. Grafema Libris, 2016.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФОРТЕПИАННОГО РЕПЕРТУАРА В МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

USE OF DOMESTIC PIANO REPERTOIR IN MUSIC SCHOOLS REPUBLIC OF MOLDOVA

Elena GUPALOV,
conferenţiar universitar, doctor în studiul artelor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, R. Moldova
Tatian PANFILI,
magistru în muzică,,
Şcoala de Arte, or. Biruinţa, R. Moldova

Abstract: *This article analyzes the specifics of studying the national piano repertoire in children's music schools. The peculiarities of the fiddle style are the basis of Moldovan piano music, where the piano imitates the orchestra with the corresponding timbre analogies.*
The national art models are best transmitted through the pieces, ie through the small piano works. The article includes the musicological analysis of the pieces of two Moldovan authors: Solomon Lobel "Poem" and "Bătuta") and Gheorghe Neaga ("Doina" and "Toccata"). These compositions are very well known in the Moldovan practice of piano studies, because in their structure predominate elements related to the traditions of fiddle technique.

Keywords: *piano miniature, small works, pieces, interpretive analysis, interpretation of the compositions of Moldovan authors, large classes.*

В учебно-дидактическом процессе (фортепианном исполнительстве и педагогике) Республики Молдова долгое время использовалась мировая классика. Формирование молдавского пианистического репертуара было обусловлено потребностями отечественного образования, т.к. он во многом способствовал его становлению и развитию. Задачей создания данного репертуара было не только количественное

накопление материала – сочинение музыкальных произведений, составление и издание национальных сборнико, но достижение определенного качественного уровня, способность к достижению определенных дидактических целей. Сейчас в учебном процессе края успешно сочетаются молдавские и зарубежные, современные и классические произведения, решая однородные задачи.

Особенности лэутарского стиля вошли в основу молдавской фортепианной музыки, где фортепиано имитирует оркестр с соответствующими тембровыми аналогиями. Отсюда и своеобразие приёмов звукоизвлечения, способов построения фактуры, метроритмическое своеобразие, ладово-интонационная структура. Являясь одной из основных частей культуры народа, лэутарская музыка сохраняет свою самобытность, пронеся через века драгоценные крупицы культурного наследия, обогащая и передавая его потомкам. Музыка лэутар выразительна, красочна, для достижения чего строится на контрастах и нарастаниях. Причём эта контрастность используется разнообразно и распространяется на всё музыкальное произведение, независимо от жанра, преломляя через призму его специфические стилевые особенности. [1, pp.149-150]

Основные направления использования приёмов лэутарского исполнительского искусства в фортепианной музыке:

1. Особые гармонические сочетания для достижения эффекта аналогии со звучанием народных инструментов.
2. Комбинирование тембровых имитаций с общепринятыми средствами европейского фортепианного искусства.
3. Создание звуковых аналогий — звукоподражание голосам птиц, пению свирели и.т.д.
4. Импровизационная природа ведения мелодии, разнообразие фигураций, каденционные обороты, виртуозные пассажи, мелизматика, ритмические контрасты, свободное ведение музыкального материала.
5. Педальное, выдержанное на отдельных аккордах, сопровождение, звуковой фон.
6. Ладовое богатство и разнообразие — наиболее распространённое применение лидийского, миксолидийского, дорийского, фригийского ладов, увеличенные интервалы, чередование мажора и минора.
7. Богатство мелизматики — частое использование форшлага или триольное опевание звуков, с прибавлением для виртуозного блеска мордента или быстрой трели. Трели возникают не только на основных звуках лада, но также на проходящих, чаще всего строятся на верхних вспомогательных звуках, возникающих как подготовленное или не подготовленное задержание.

Формирование разнообразного по своим художественным задачам, тематике и выразительным средствам педагогического репертуара, в котором ярко выражен национальный колорит, относится к важным завоеваниям молдавской музыкальной культуры. Пополнение учебных программ по классу специального фортепиано новыми произведениями современных композиторов в Республике Молдова, популяризация наиболее значимых с художественной точки зрения образцов, выработка практических рекомендаций по их изучению являются актуальными задачами отечественной фортепианной педагогики.

Опираясь на исследования молдавских музыковедов, а также на практический опыт преподавательской деятельности автора, можно предварительно констатировать, что основой самобытного музыкального мышления композиторов Республики Молдова, в том числе и в области музыки для фортепиано, стали образцы народного творчества. Лучше всего образцы народного творчества передаются через пьесы, т.е. через фортепианные произведения малой формы.

В условиях работы со старшеклассниками при ясно выступающих различиях в их музыкальном и пианистическом развитии в числе важнейших вопросов преподавания выдвигается требование тщательного изучения педагогом индивидуальных данных и их проявлений в исполнительском обучении каждого учащегося. Разгадка индивидуальности подростка является длительным, последовательно ведущимся процессом наблюдений, практических проверок разных сторон работы ученика над исполнительским постижением произведения.

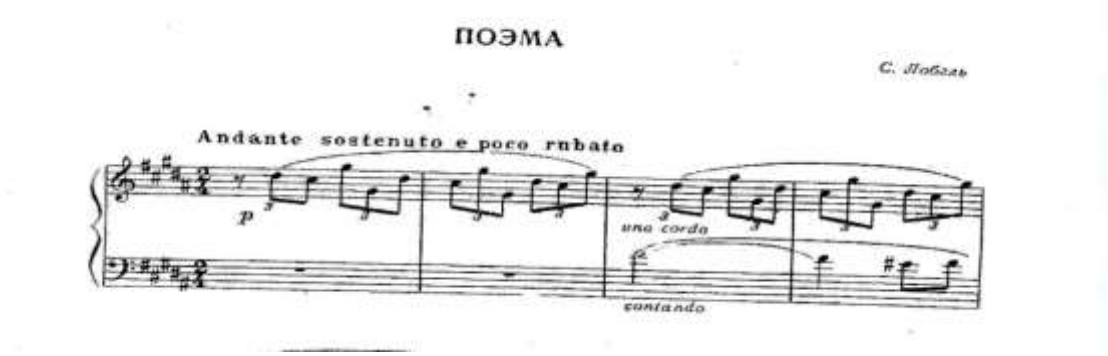
Важно уяснить, как он ориентируется в усвоении отдельных жанров литературы, пианистических и звуковых трудностях произведения, насколько самостоятельно прочитываются им произведения различного характера, различной структуры и пианистической сложности, насколько прочно формируются у него отдельные сложные исполнительские навыки, в частности владение интонационной выпуклостью звучания, динамической и агогической нюансировкой, ритмо-технической выразительностью, гибкостью и подвижностью исполнения пассажей. Очень важно, в какой мере при пианистически сложной и порой даже неудобной фактуре ученику удается сохранить выразительность исполнения, невзирая на трудности овладения техническими средствами.

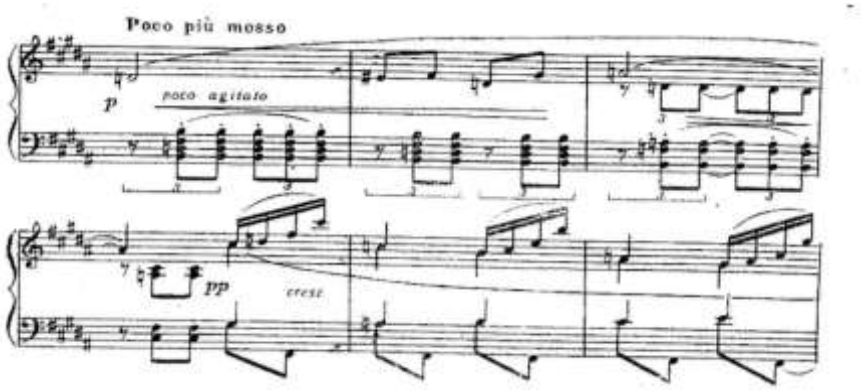
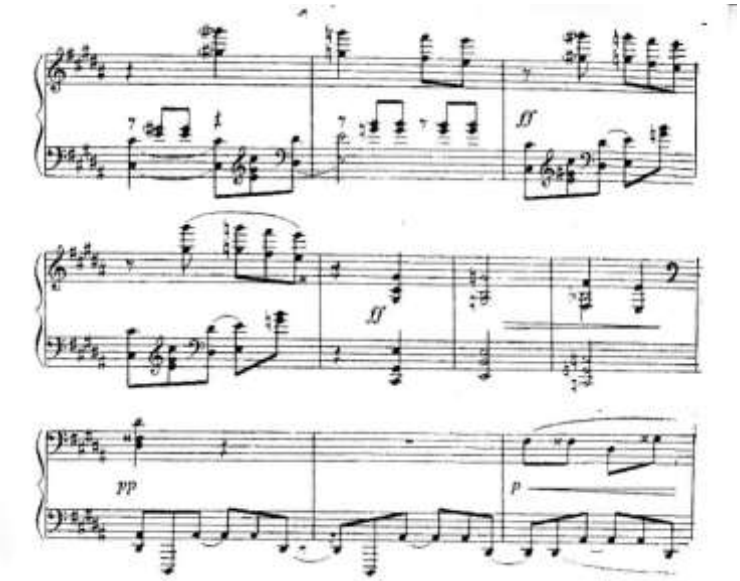
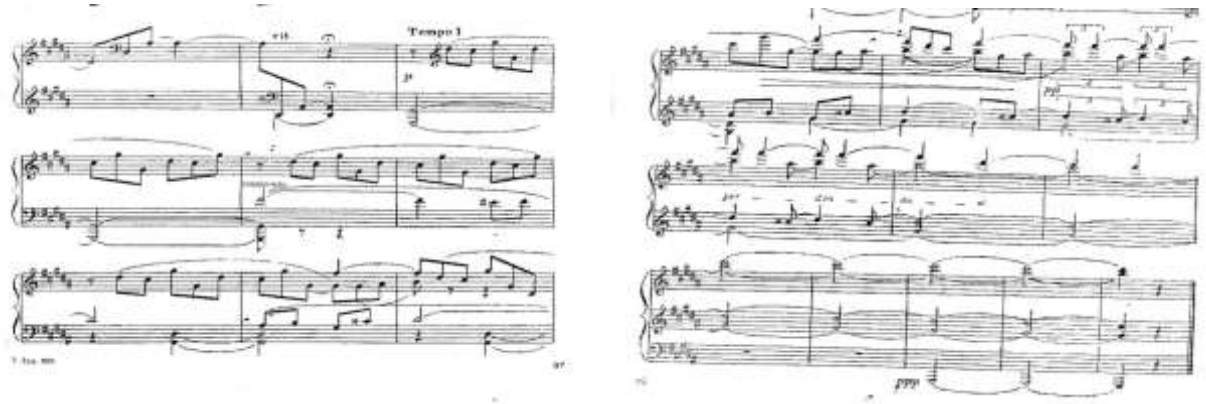
В качестве примера проанализируем фортепианные сочинения ***Соломона Лобеля,*** которые интересны своей многожанровостью, гармоническим и фактурным разнообразием. Их отличает мелодическая выразительность, пейзажность и яркие образные контрасты. Область фортепианного творчества стала поистине творческой лабораторией композитора, в которой на протяжении всей жизни он совершенствовал

методы претворения народного мелоса в инструментальной музыке. Песенные мелодии и танцевальные ритмы обнаруживают прямое соприкосновение многих его пьес с фольклорными жанрами (*Хора, Дойна, Оляндра, Бэтута, Сырба, Колыбельная* и др.).

Наиболее удобной с точки зрения пианизма является фортепианная фактура ранних произведений композитора, который отлично владел этим инструментом и чаще всего являлся единственным исполнительским редактором своих сочинений. Фундаментальные основы своего образования он получил в Бухарестской консерватории, обучаясь у известной румынской пианистки Ф.Музическу и у знаменитого композитора М.Жора.

В одном из самых первых нотных сборников С.Лобеля (*Douăsprezece piese pentru pian*) во всех миниатюрах грамотно выставлена педаль, что говорит об авторской корректуре профессионального пианиста. Например, музыкальный текст таких произведений как *Ноктюрн* из данного авторского собрания, а также популярной фортепианной миниатюры *Поэма*, демонстрирует тонкое и виртуозное владение техникой педализации, по которой обычно судят об исполнительской зрелости пианиста в целом. [2, pp. 63-64]

Произведение ***Поэма*** **gis-moll С. Лобеля,** написанное в простой трехчастной форме (А—В—А), начинается с двутактного вступления.

Благодаря выразительному мелодическому опеванию квинтовых интервалов, оно воспринимается как интонационно близкое молдавскому фольклору. На фоне аккомпанирующего триольного движения восьмых в партии правой руки в нижнем слое фактуры появляется очень спокойная и выразительная основная тема сочинения. Несмотря на авторское указание una corda, тему следует играть глубоко и наполненно.

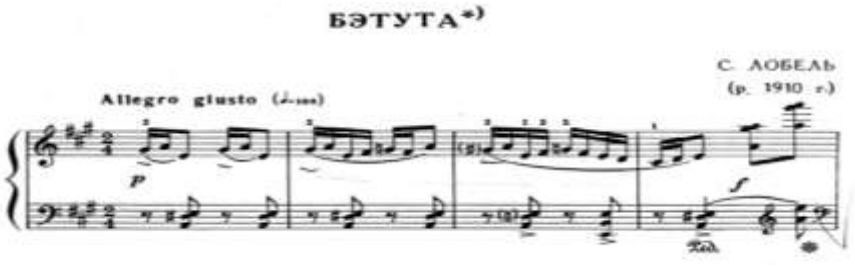
В среднем разделе (Poco piu mosso, т. 37) настроение и характер пьесы меняются. Здесь господствуют смятение и взволнованность. Фактура, которую использует композитор в среднем разделе, более насыщенна и многопланова. Этому способствует и выразительное движение баса, и трепетная пульсация триолей в среднем регистре, и яркая мелодическая линия в верхнем голосе.

Средний раздел заканчивается кульминацией на ff, которая звучит очень эмоционально и драматично. Далее развитие внезапно обрывается, динамика переключается на pp. Фактура этого эпизода напоминает музыкальную ткань первой части: она содержит плавно колышущийся триольный фон аккомпанемента и рельефную мелодию.

Реприза (т. 91, Tempo I) вводит слушателя в первоначальный круг образов, вновь задумчиво звучит печальная основная тема. Пьеса заканчивается постепенным динамическим спадом, который доходит до ppp, где звучание как бы растворяется.

Перед учеником здесь ставилась задача «пения» на рояле – достигалась певучесть и сочность звука. Для этого, при исполнении главной темы произведения, пальцы должны быть как можно ближе к клавишам и стараться погрузить их плавно в клавиатуру, избегая толчков.

Кантиленную мелодию повествовательного характера не советуют играть piano, так как в этом случае она потеряла бы свою выразительность и полноту звучания. Огромное внимание уделяется соотношению партий правой и левой рук, мелодии и аккомпанемента. А баланс мелодии и аккомпанемента нужно сравнить с той темой которая ближе ученику. Например, «небом и земля», между ними есть расстояние и воздушное пространство. Поэтому в динамическом и звуковом отношении мелодия должна быть подобна небу, а аккомпанемент и бас – земле. Триольное сопровождение главной темы должно было быть плавным piano rubato, как бы окутывать мелодическую линию, ни в коем случае не акцентировать первую ноту каждой триоли и не мешать движению мелодии.

Контрастной виртуозной пьесе ***Бэтута*** **С. Лобеля** свойственны: быстрый темп, упругий четный метр, дробная мотивная структура с акцентированием слабых долей такта. Ритмический рисунок суммирования, лежащий в основе темы создает впечатление притопывания, а точный и варьированный повтор коротких мотивов усиливает ощущение танцевальных движений на месте.

Общая композиция *Бэтуты* более развернута – это трех-пятичастная форма с кодой. Две темы, лежащие в её основе – соответственно, начальная и тема середины – контрастны. Главная роль принадлежит основной из них, звучащей трижды. Причем, в её проведениях Лобель использует идею октавных переносов, дублировок, громкостно-динамических контрастов, привлекает разные виды гармонической фигурации в сопровождении.

Вторая тема носит характер отыгрыша. Для нее характерен очень широкий звуковысотный диапазон (пять октав). Она изложена мелкими длительностями, имеет волнообразную мелодическую линию, содержит интенсивное гармоническое движение и проносится словно на одном дыхании.

В основе *Бэтуты* лежит фигура, воспроизводящая характерные черты одноимённого народного молдавского танца с притоптыванием ног. Это и определяет ритмический рисунок данной пьесы.

Яркости музыки способствуют черты миксолидийского и лидийского ладов. Интересно также отметить, что наличие в партии левой руки наложения на тонику увеличенной кварты и чистой квинты воспроизводит одновременном звучании свойственный лэутарам приемом.

Отметим основные аспекты работы с учащимися над произведениями молдавских авторов:

- художественно-звуковая специфика освоения разных жанров кантиленной музыки;
- различия в интонировании мелодии, обусловленные ладо-гармоническим и полифоническим окружением;
- гибкость темпо-ритмической и динамической выразительности в ее применении к разным жанрам кантиленной музыки;
- применение педализации как средства в раскрытии интонационно-ритмического, гармонического и синтаксического состава музыкальной ткани;
- тонкое ощущение разных способов прикосновения к клавиатуре, обусловленное глубоко осознанной учеником художественно-звуковой задачей.
- в выборе средств преодоления трудностей фортепианного изложения следует исходить из двух взаимосвязанных слагаемых — представления звучания и формирования пианистического приема;
- при осознании причин появления трудностей необходимо исходить из уяснения объективных показателей структуры пианистического письма;
- в приобретении профессиональных навыков виртуозного исполнения особое значение приобретает развитие различных сторон мелкой техники;
- работа над звуковыми качествами техники должна происходить при деятельном участии динамических, ритмических, темповых и артикуляционных средств;
- принцип технического перечленения сложных пассажей является одним из важнейших условий, облегчающих и ускоряющих преодоление трудностей;
- согласованность аппликатурных приемов с мелодико-интонационным и синтаксическим строением пассажа — одна из предпосылок его двигательно-технического усвоения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. РЯБОШАПКА, Л., *Особенности исполнения фортепианных произведений молдавских композиторов.* В: Anuar ştiinţific: muzică, teatru, arte plastice Nr. 3 (16) 2012. red. V. Melnic. Chişinău: Tipogr. “Valinex”. 2012.
2. ГУПАЛОВА, Е., *Отечественный пианистический репертуар в Республике Молдова*: диссертация на соиск. уч. ст. доктора искусствоведения. Кишинёв, 2008.

SECȚIUNEA V: FORMAREA PROFESORILOR

PRAXIOLOGIA FORMAT IV-INOVAȚIONALĂ DREPT RESURSĂ DE OPTIMIZARE A RELAȚIEI TEORIE-PRACTCĂ EDUCAȚIONALĂ

FORMATIVE-INNOVATIVE PREAEOLOGY AS A RESOURSE OF OPTIMIZING THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

Tatiana BULARGA,
conferențiar, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Moldova

Abstract: *In order to establish a dynamic relationship between theoretical approaches and successful practical applications of scientific-epistemological approaches, there is a need for optimal cooperation between theoretical accumulations and innovations of educational praxis. Qualitative connections between praxiology and theory can not by themselves cause desired changes in the educational process. But educational practice and its study, praxiology, is for the sciences of education not only one of the three sources of knowledge in pedagogical research, but also a significant epistemological basis able to contribute to solving the problems of pedagogy, especially to optimize relationship theory - educational practice. We see such an effective connection and collaboration between theory and practice from both horizontal positions of cooperation (applicative-active receptivity of practitioners to scientific approaches and elaborations, on the one hand, and systemic and continuous capitalization of innovative experiences of practitioners, on the other hand), as well as vertically, which means that the innovative praxeologist takes from the theoretical elaborations not everything in detail, but only the essential ideas to apply them from his own positions.*

Keywords: *creativity, actional freedom, teacher's and pupils' proactive style, artistic education, actional options.*

Introducere. Noutăţile, apărute şi impuse de la o perioada la alta a evoluţiei culturii muzicale şi a învăţământului, au fost şi sunt determinate de realizările ştiinţifice şi artistice, de îmbogăţirea posibilităţilor de cunoaştere şi valorizare a experienţelor şi împlinirilor, atât din sfera didacticii muzicale, cât şi a creaţiei muzicale şi artei interpretative. Perspectivele avute în vedere mai ales în ultima jumătate de secol, au vizat o tot mai bună cunoaştere a particularităţilor fizice şi psihice ale copilului, a capacităţii acestuia de a-şi forma percepţii şi reprezentări auditive, vizuale şi kinestezice, iar scopurile fundamentale urmărite de specialişti – cadre didactice şi cercetători – au fost şi au rămas perfecţionarea contribuţiilor muzicii la educaţia estetică şi etică a copiilor, la dezvoltarea sensibilităţii şi inteligenţei lor, cu alte cuvinte, la formarea şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii copiilor.

În acest sens, studiile unor specialişti din variatele domenii ale cercetărilor dedicate învăţământului, au demonstrat că practicarea muzicii, mai ales prin audiţie, contribuie într-un mod substanţial la sporirea capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special a atenţiei şi a puterii de

concentrare, dar şi a sensibilităţii şi chiar a valorificării potenţialului lor creativ. Întregul demers ştiinţific este gândit într-o firească armonizare a valorilor tradiţiei învăţământului muzical, cu înnoirile de conţinut şi tehnologie didactică din ultimii ani; în acelaşi timp, este expus clar, convingător şi, adesea, cu o caldă însufleţire, ceea ce demonstrează pasiunea autorilor pentru învăţământ şi dragostea pentru copiii doritori a descoperi şi înţelege puterea de expresie a muzicii.

Educaţia estetică constituie o componentă esenţială a educaţiei, deoarece prin acest demers se intenţionează modelarea sensibilităţii, a receptivităţii fiinţei umane la aspecte non-pragmatice, alternative, ale existenţei. Esteticul reprezintă o altă formă, una superioară şi particulară, de structurare a lumii obiective şi a imaginarului. Prin educaţie estetică omul accede la o altă formă de organizare, de transfigurare a existenţei, depăşind rutinele de ordin intelectual-raţionalist sau utilitarist. În binecunoscuta ierarhie a trebuinţelor, elaborată de Abraham Maslow, satisfacerea nevoilor de ordin estetic, plasate în vârful piramidei, definesc într-o măsură esenţială umanitatea şi spiritualitatea: omul deplin este, astfel, cel educat şi sub aspect estetic. Educaţia estetică de ordin formal se realizează, în modalităţi particulare, prin discipline specifice celor şapte arte. Dintre acestea, mai cu seama, în învăţământul artistic se acordă o atenţie specială *educaţiei muzicale*, începută din perioada şcolii primare și continuată în perioada gimnaziului și a liceului.

Școala este pentru copil o lume socială specifică, unde el intră în relații cu semenii săi, cu învățătorul, cu disciplinele de studii. El are multe și diverse întrebări, la care așteaptă enigmaticele răspunsuri. Obținerea răspunsurilor așteptate îi multiplică efortul de a cunoaște, de a fi mereu în căutare și de a descoperi fenomenele necunoscute până la moment. Dacă necesitatea de a acționa independent și creativ este oportună pentru disciplinele școlare, atunci cu atât mai mult această necesitate se simte la disciplinele cu conținut artistic (muzica, pictura, coregrafia etc.).

Pentru a stimula continuu efortul elevului ca acesta să se manifeste proactiv, independent și cu succes, nu este îndeajuns să avem o praxiologie pedagogică *receptivă*, care se reduce la aceea că pedagogul docil caută să transpună în practică demersurile teoretice și metodice expuse în literatura de specialitate, ghiduri, curricule etc. Învățământul contemporan, în special cel artistic, are stringentă nevoie de o *praxiologie inovativă*, care, spre deosebire de praxiologia receptivă, nu preia demersurile teoretico-metodice brute, ci obligă practicianul să culeagă din sursele puse la dispoziție doar ideile esențelor percepute, ca ulterior să vină în fața elevilor cu noi opțiuni acționale. O asemenea praxiologie devine mai mult decât un act practic, deoarece ea plasează profesorul în rolul de manager cu funcție intermediară dintre teorie și practică. În această ipostază, practicianul corespunde întru totul rigorilor praxilogice, care se reduc la specificul de a proiecta și realiza logistic acțiunea artistică.

Dezideratul implementării unei *praxiologii formativ-inovaționale* în învățământul artistic național nu este un capriciu al momentului și nici un demers de ordin pur teoretic, ci este o necesitate vitală, practică, ce vizează mobilizarea tuturor resurselor umane spre a schimba atât viziunea integrativ-profesională a cadrelor didactice, cât și responsabilitatea nemijlocită a acestora pentru calitatea acțiunilor întreprinse zi de zi cu actorii procesului de formare.

Spunem aceste lucruri, bazându-ne pe realitatea cu care se confruntă la moment practica învățământului artistic din Școlile de Muzică/Arte pentru copii, Liceele de Arte, Facultățile universitare cu profil artistic. Amplele investigații efectuate pe teren asupra subiectului nominalizat confirmă supozițiile noastre formulate prealabil despre faptul că:

a) practica, spre deosebire de teorie, este un proces viu, mobil și deseori cu tendințe ostile în vederea schimbării;
b) dinamica unei teorii pedagogice postmoderniste incontestabil are nevoie de o praxiologie inovativă funcțională;
c) tehnologiile educaționale actuale presupun un sistem organizat, în care componentele pot și trebuie să fie aplicate în mod integrat;
d) corelarea rezultatelor cercetării noastre cu rezultatele cercetărilor obținute actualmente demonstrează că *strategiile de schimbare* centrate doar pe elevii/studenții dotați/supradotați nu rezolvă pe deplin problema, deoarece ele trebuie să ofere șanse egale întregului eșantion al procesului formativ.

Măsurile întreprinse în acest sens nu exclud anumite *riscuri previzibile* cum ar fi:

a) nivelul scăzut al responsabilității și al atitudinii de care ar putea da dovadă unii manageri și profesori față de obiectivele înaintate în programul cercetării experimentale și de implementare a praxiologiei vizate;
b) existența scăpărilor în asigurarea logistică necesară procesului instructiv-educativ din școlile de arte;
c) nivelul performanțelor profesionale ale cadrelor didactice, interesul scăzut pentru acțiunile de schimbare în educație, nu va asigura inițial peste tot conștientizarea priorităților trecerii de la praxiologia tradițională la cea formativ-inovațională;
d) accesul practicianului la materialele teoretico-metodice, curricule/manuale și evaluarea acestora întru realizarea cu succes a unei educaţii calitative şi pentru schimbare.

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

Obiectivele cercetării rezidă în următoarele: a) fundamentarea strategiilor problematicii abordate prin re-dimensionarea conceptelor de referință a domeniului praxiologic inovațional și elaborarea modelului de funcționare calitativă a procesului formativ-artistic; b) argumentarea prin pași experimentali concreți a oportunității și pertinenței de aplicare pe scară largă a praxiologiei formativ-inovaționale în domeniul instruirii și educației artistice. Programul de cercetare va antrena: a) documentarea potențialului profesional și randamentul de intervenție psihopedagogică a cadrelor didactice; b) testarea și formarea competențelor artistice ale elevilor școlilor de muzică/arte pe întreaga perioadă a praxiogramei experimentale; c) identificarea factorilor frenatori și căilor de facilitare prin posibilile intervenții praxiologice eficiente în procesul instructiv – educativ artistice preuniversitar; d) elaborarea bazei conceptuale în vederea re-orientării curriculei interdisciplinare spre noi deschideri calitative din perspectiva implementării graduale a problematicii abordate. La baza proiectului stau concepțiile: *teoria lucrului bine făcut* (T.Kotarbinski); *managementul schimbării în învățămînt* (V.Guțu, G.Țurcan, Gh.Rudic, N.Bucun ș.a.); *cunoașterea de tip muzical* (I.Gagim); *conceptul eficienței muzical-artistice* (V.Babii); *concepția proiectării și realizării practice a acțiunii* (I.Cherghit, S.Cristea, S.Covey, V.Mândâcanu ș.a.). Ideea cercetării este de a facilita calea de aplicare în practica educațională a demersurilor teoretice și, totodată, de a integra calitativ praxiologia inovativă în procesul investigațional. Noi pornim de la ipoteza că o praxiologie inovațională poate funcționa cu un randament înalt dacă ea nu va rămîne la nivelul de înregistrare docilă a elaborărilor didactico-științifice, ci permanent va crea premise pentru inovarea acestora cu luare în seamă a necesităților și particularităților fiecărui elev, fiecărei școli, mediului socio-cultural. În activitatea de cercetare vor fi create condiții seciale la nivel metodic și managerial în vederea funcționării eficiente a interacțiunii dintre disciplinele psihopedagogice – muzicologice – interpretativ-artistice, atît la nivel teoretic, cît și la nivel practic. Documentarea preventivă a practicii educaționale din învățămîntul artistic preuniversitar demonstrează că obstacole semnificative în vederea realizării programului de cercetare nu există, cu exepția constatării unor riscuri.

Repere metodologice. Pedagogia în toate timpurile a avut și continua să aibă nevoie de o teorie consistentă și o practică previzibilă, anticipativă, care să păşească nu în urma, ci în fruntea proceselor social-economice. O astfel de practică, după noi, își găsește răspunsul său adecvat în *praxiologia formativ-inovațională.* Atare praxiologie întrunește toate componentele necesare unui învățământ și unui sistem educațional durabil cu ieșiri concrete spre finalități oportune cadrului umanist postmodernist.

Atunci când punem accentul pe praxiologia inovațională avem în vedere reformarea pedagogiei concepută ca ştiinţă şi ca practică umanistă, constituită drept sistem *deschis,* ceea ce înseamnă că obiectivul ei prioritar este de a revizui, a re-conceptualiza principiile educaţionale;

prin constructele sale constitutive, *instruire* (predare, învăţare, cogniţie) şi *educaţie* (formare, dezvoltare, schimbare), care se afirmă şi ca *ştiinţă managerială*, insistând prin ambele sale roluri asupra unei *acţiuni educative calitative, eficace* şi *progresive.*

În scopul instaurării unei relaţii dinamice între abordările teoretice şi aplicările practice reuşite ale demersurilor ştiinţifico-epistemologice, este nevoie de o conlucrare optimă între acumulările teoretice şi inovaţiile praxisului educativ. Conexiunile calitative între praxiologie şi teorie nu pot provoca de la sine schimbări dorite în procesul educaţional. Dar practica educaţională şi studiul acesteia, *praxiologia*, constituie pentru ştiinţele educaţiei nu numai una din cele trei surse de cunoaştere în cercetarea pedagogică, dar şi un temei epistemologic semnificativ în stare să contribuie la soluţionarea problemelor pedagogiei, în special, la optimizarea relaţiei *teorie – practică educativă.*

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

Dacă e să ne referim la domeniul formării personalităţii prin artă, observăm că practica acestei direcţii de învăţământ nici pe de parte nu întruneşte necesarul tehnologic specific proceselor de receptare-înţelegere-creare a operelor de artă.

În acest domeniu educaţional demersul pentru optimizarea raportului teorie-practică obţine valenţe instructiv-formative şi de dezvoltare artistică suplimentare, datorită principiilor creării/recreării-receptării produselor artistice, care stipulează că opera de artă există ca atare doar în procesul interpretării-vizualizării-audiţiei acesteia – proces care cuprinde acţiunea mentală a autorului *de creaţie*, considerată convenţional ca una *teoretică*, cu acţiunea *de receptare* şi, totodată, fiind considerată ca una *practică*. Procesul de receptare artistică în cadrul acţiunilor instructiv-formative se identifică cu însăşi acţiunea educativă. În acest proces, o pondere considerabilă îi revine stării *participative* a elevului/studentului la acţiunea de proiectare, desfăşurare şi evaluare/autoevaluare (prin prescrierea hărţilor comportamentale individuale, anticiparea acţiunilor practice, varierea operaţiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare) şi a *dinamicii competenţei profesionale* a cadrului didactic de a realiza gradual procesul de proiectare (teoretică) şi acţionare (practică), prin identificarea conţinuturilor educaţionale şi acţiunilor valorice, diagnosticarea resurselor individuale, planificarea, formarea ipotezelor, evaluarea secvenţială şi finală.

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

Drept criterii de eficienţă sunt identificate următoarele***:***

1. *metodologice* (planificate şi realizate cu considerarea aplicării tehnologiilor şi strategiilor de eficienţă);
2. *psihologice* (cu luare în seamă a factorilor psihici, adică a conţinutului intern al personalităţii);
3. *fiziologice* (elevul/studentul-subiect/obiect al educaţiei este o fiinţă înzestrată cu capacităţi psihice/spirituale, dar şi cu capacităţi fizice, ceea ce implică promovarea unei politici educaţionale binome, cu o conexiune eficientă a ambelor forme de existenţă);
4. *pedagogice* (utilizarea principiilor şi tehnologiilor moderne de gestionare eficientă cu procesul educațional-formativ);
5. *estetice* (toţi paşii cognitiv-formativi să fie realizaţi în baza cunoştinţelor clasice şi contemporane);
6. *praxiologice* (acţiunile didactice ale profesorului şi acţiunile artistice ale elevului/studentului să fie instrumentate şi fundamentate metodologic şi realizate cu un înalt efect practic);
7. *axiologice* (educaţia este centrată valoric şi integrată);
8. *sociologice* (educaţia artistică constituie un microsistem al societăţii din care persoana face parte şi care, respectiv, îi determină scopul şi idealul formativ).

În baza criteriilor evidenţiate anterior, conchidem că educaţia/învăţământul artistic (cadrul preuniversitar şi universitar) din Republica Moldova, dacă ne referim pe ansamblu, atestă aspecte care încă mai rămân a fi valorificate ineficient. Realizarea programului nostru investigaţional, dar şi cel aplicativ-practic, cu luare în seamă a factorilor examinaţi, considerăm că va conduce inevitabil la minimalizarea distanţei dintre teoria şi practica domeniului vizat. În acest sens, ne propunem să optimizăm simţitor procesul de implementare a conceptului eficienţei artistice prin intermediul promovării unei viziuni progresiste, care rezidă în cultivarea la practicieni nu doar a unui stil praxiologic receptiv, ci și a unei praxiologii formativ-inovative.

În afirmaţiile noastre reieşim din realitatea că activitatea artistică diferă mult de alte activități ale omului prin specificul său ontologic, ceea ce necesită a lua în calcul oportunităţile şi provocările aparente în manifestarea potențialului individual al elevului/studentului, act care se exprimă prin transpunerea prescripţiilor teoretice în acţiuni practice incontestabil prin prezenţa reacţiilor emoţional-afective, prin trăirea *proiectelor* şi *hărţilor* logistice ale acţiunii, adică nu

doar în aşteptarea unor stimuli veniţi din exterior, ci prin fortificarea unor intenţii şi decizii artistice proprii ale elevului/studentului-subiecţi ai educaţiei.

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

Reieşind din asemenea perspective educaţional-filosofice, ne dăm bine seama că, spre exemplu, actul de percepţie muzicală a ascultătorului nu este unul de imaginaţie strict artistică sau strict muzicală, ci unul de ***imaginaţie muzical-artistică***. Deci şi activitatea actorului procesului de receptare, legat de acest domeniu, este o acţiune cu o rază de influenţă mai largă, cu numele de *acţiune muzical-artistică*. Din aceste considerente, noţiunea de *artistic* nu este un supliment artificial la cuvântul *muzical*, ci reprezintă un conţinut cu sens integrat, unic.

Activitatea muzical-artistică – concepută, în linii mari, ca domeniu educaţional specific – orientată spre sporirea randamentului calităţii acţiunii cu acelaşi nume, ca şi întreg sistemul educaţiei artistice, este reglementată de cinci **principii praxiologice**, care stau la baza fortificării conceptului eficienţei învăţământului artistic naţional şi nu numai.

Principiul educaţiei personalităţii proactive, care este conceput ca instrument managerial de autoconducere şi autoperfecţionare, este realizat prin: proiectare, decizie, opţiune, iniţiativă, independenţă, intraindependenţă.

În linii mari, *proactivitatea* constituie o calitate definitorie a omului, şi are funcţie reglatoare pentru toate acţiunile mentale (interne) şi comportamentele (externe), aflate în continuă dinamică şi dezvoltare. O asemenea calitate nu este o simplă reacţie la stimulii interni sau externi, ci *o stare atitudinală*, manifestată prin asumarea de iniţiative proprii, o calitate integră, formată şi realizată de persoană în mod conştient.

Proactivitatea este rezultanta unui sistem de activităţi direcţionate şi promovate în baza *alegerii* operaţiilor şi a condiţiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului formativ prin schimbare interioară. Proactivitatea nu are neapărat *expresie externă*, ci, dimpotrivă, valoarea refăcătoare a actului realizat în baza acestei calităţi, stări psihice constă în stimularea unor *conduite interiorizate* (B.F. Skinner). Astfel, nici într-un caz nu putem cere celui care ascultă muzică să transforme în expresii externe tot ceea ce simte şi ce cugetă în legătură cu creaţia muzicală audiată. Mult mai preţioase sunt, în acest context, transferurile pe care elevul/studentul le realizează în expresii comportamentale afective în timpul receptării/cunoaşterii muzicii – acţiune care este, concomitent, *exterioară şi interioară* (I. Gagim, 2004).

Rezultatele cercetării noastre, expuse selectiv în conţinuturile Ghidului de faţă, sunt orientate emergent la eficientizarea factorilor externi ai procesului educaţional şi a factorilor ce ţin de resursele umane, în special, la *eficacitatea acţiunii muzical-artistice* a elevului/studentului şi la *dinamica competenţei profesionale* a cadrului didactic. Cele două părţi componente ale procesului educaţional pot relaţiona eficient datorită *funcţionării în sistem a principiului educaţiei personalităţii proactive*. În acest sens, în materialele ghidului vom căuta să elaborăm răspunsuri la întrebarea ***Ce** are loc* şi mai puţin la întrebarea ***Cum** are loc*, în care proces acţiunea muzical-artistică a elevului/studentului şi dinamica competenţei profesionale a cadrului didactic, realizate conform principiului *proactivităţii* şi altor patru principii, expuse mai jos, vor constitui obiectul integrării *demersurilor teoretice* şi *implementărilor practice*.

Principiul centrării valorice a acţiunii artistice (pe activitate/ acţiune, util/folositor, imagine artistică, creativitate), constituie baza atitudinal-conceptuală a elevului/studentului pentru achiziţiile spiritual-artistice şi realizările practice; presupune re-dimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, responsabili de îmbogăţirea universului intim, de cultivarea unei *pedagogii a sinelui*. Acest principiu prescrie stimularea libertăţii persoanei, *care, în esenţa ei, nu poate fi decât individuală* (G. Albu, 1998). Libertatea opţiunii trebuie să depăşească *acţiunea în sine*, elevul/studentul trebuind să avanseze la *ocazia de a acţiona* (I. Berlin, 1991). Psihologia atestă că anume prin proprietatea persoanei de a se *propaga din interior spre exterior* sunt relevate scopurile, pentru atingerea cărora actorul procesului depune toate eforturile în activitatea sa, adică pentru care el prescrie tendinţele interioare menite să cucerească culmile diversităţii valorice în domeniile de înaltă spiritualitate şi creativitate. În contextul proceselor macrosistemice, *orientarea personalistă* ar putea fi calificată drept paradigmă *câştig – câştig* (S. Covey), care reflectă anume profitul obţinut de elev/student de la societate şi care indică ceea ce el însuşi oferă altora. Asemenea paradigmă de *orientare* a elevului/studentului constituie un model ideal al educaţiei. În realitate însă, sunt frecvente cazurile contrare celui descris anterior, şi anume, când persoana caută să obţină cât mai mult profit de la instituţiile sociale şi, în acelaşi timp, să consume cât se poate de puţine resurse proprii, care, în cele din urmă, se alege cu paradigma *câştig – eşec*.

Principiul introdeschiderii artistice reclamă stabilirea unei corelaţii eficiente a mediilor *individual* şi *artistic* prin receptarea/ comprehensiunea/interpretarea deliberată de către adolescenţi a mesajului artistic şi a esenţei estetice a operei de artă, precum şi prin proiectarea hărţilor personale. Introdeschiderea persoanei spre conţinuturile artistice este certificată de comportamentul său profund specific, exprimat de noţiunea „*atitudine intenţională a acţiunii*" (AIA). Acest principiu vine să sporească eficienţa procesului de cunoaştere teoretică şi practică a artei pe temeiul că cele două părţi constituente ale principiului focalizează potenţialul şi energiile

elevului/studentului atât prin interiorizarea, cât şi prin exteriorizarea materiilor artistice. Puterea principiului nominalizat creşte proporţional cu creşterea intensităţii conexionale, iar aceasta face să amplifice procesele intro*deschiderii artistice a elevului,* care mărturisesc despre nivelul performanţei sale specifice. Principiul intro*deschiderii* afectează în sens pozitiv nu numai agenţii educaţiei (profesor/elev/student), ci şi dimensiunea de deschidere a curriculei la disciplinele de artă.

Între *performanţă*, *gândire* şi *eficienţă* (ceea ce produce efectul aşteptat, adică ceea ce face să fie atins scopul scontat) există o relaţie reciprocă în care gândirea artistică are un rol mijlocitor, de conciliere. Din perspectiva constituirii gândirii ca factor favorizant în structura relaţională menţionată anterior, de rând cu identificarea multiplelor tipuri de gândire, în ghidul nostru ne referim, preponderent, la *gândirea eficientă* şi *gândirea ineficientă* (M. Zlate). Limbajul artistic influenţează gândirea, îi dă acesteia mişcare, energie, care, drept urmare, stimulează alte organe periferice, inclusiv, sistemele *vocal, vizual, tactil* şi *auditiv*.

Am stabilit că între limbajul vorbirii şi limbajele artistice există tangenţe, relaţionări cu semnificaţie reciproc avantajoasă. De exemplu, limbajul vorbirii are pentru limbajul muzical cu totul alte semnificaţii decât cele de interferenţă simplă: *frază, rimă, accent, intensitate, conţinut artistic, imagine, motiv* etc. În procesul audiţiei muzicale elevul/studentul „vorbeşte în sine", „vorbeşte cu universul său intim, cu sufletul", asemănătoare procese de mişcare au loc şi în sistemul vocal intern. Persoana implicată în procesele artistice (audiţie, interpretare, dansare, pictură) parcurge calea de la „filozofia muzicală" la „filozofia logicii", proces care îi determină, în mare parte, *dinamica eficienţei personale*. *Eficienţa acţiunii* câmpului imagistic creşte în funcţie de capacitatea/abilitatea elevului/studentului de a da curs liber imaginaţiei prin intermediul „cuvintelor tacite". Observările noastre mărturisesc despre faptul că orice intervenţie, amestec, implicaţie externă în procesul de percepere muzicală, în special, intervenţiile verbale parvenite din exterior, declanşează două situaţii: prima, de complinire a blocului experienţial verbal-artistic, a doua – de inhibare şi distanţare de la „traseul verbal" al individului. Expunerile altora despre evenimentele muzicale audiate provoacă pentru persoana-receptor un nonconformism al limbajului propriu, *tacit* cu cel al majorităţii, al altora. Frica de a fi neînţeles, incompatibil, adesea îl face pe elev să accepte limbaje străine, fapt care influenţează distructiv asupra a ceea ce numim *unicitate, spaţiu / mediu personal / personalist*.

Principiul creaţiei şi creativităţii este condiţia edificatoare a făuririi frumosului şi binelui şi autocreării sinelui elevului; a elaborării idealului personal; „cuceririi" propriului univers intim.

Creaţia şi creativitatea artistică urmează a fi direcţionată astfel încât cuvântul/intonaţia şi tot ce este legat de aceşti factori comunicativi, să aibă un scop permanent de a-şi schimba paradigma cu tendinţa de avansare de la *noţiune-sens* la *trăire artistică*. Atenţia şi efortul

elevului/studentului trebuie să fie orientate permanent spre particularităţile individuale, constituente ale obiectului de artă (pictură, muzică, coregrafie) cu complementarul *artistic*, deoarece anume ultimul constituie ceea ce obişnuim să numim prin noţiunile: *tipic*, *caracteristic*, *original*.

Principiul succesului artistic prescrie cauzei şi rezultatelor învăţământului/educaţiei un caracter general şi universal.

Angajarea în procesul educaţional a *situaţiilor de succes,* concepute şi instrumentate prin prisma metodologică a principiilor expuse anterior, ar putea contribui, în modul cel mai direct, la rezultativitatea progresivă şi eficientă a acţiunii adolescentului, numai în cazul şi cu condiţia că *succesul* va fi supus examinării atât ca *condiţie,* cât şi ca *finalitate* a educaţiei artistice, fapt care implică aspectul *finalităţii*, aceasta din urmă susţinută fiind de expectanţe, scopuri, proiecte – toate obligându-ne să realizăm planurile trasate conştient şi inteligent.

Principiile praxiologice deopotrivă cu legile existenţei şi activării, după noi, nu sunt nişte postulate amorfe, neschimbătoare, ci imagini inerente ale evenimentelor/faptelor/lucrurilor schimbătoare, continuu disponibile pentru reformare, refacere. Piatra de încercare în abordarea principiilor nominalizate constă în faptul că eficacitatea funcţionării fiecărui principiu este examinată de pe poziţiile conexionării poziţiilor/demersurilor teoretice cu efectele sale practice.

Luând act de demersurile conceptuale expuse anterior, fiecare oră şcolară, fiecare ciclu de discipline din învăţământul artistic trebuie să pună în valoare nivelurile învăţării, şi anume: *cunoaşterea* fenomenelor, (*Ce este aceasta*?), *însuşirea* cunoştinţelor şi a deprinderilor noi, (*Ce trebuie să întreprind*?), *realizarea prin transfer* a celor însuşite în situaţii noi (*Cum să fac*?), *evaluarea/autoevaluarea* variabilelor de succes (*Care este eficacitatea acţiunii*?).

După convingerile noastre, eficienţa educaţiei are drept scop nu numai determinarea randamentului acţiunii calitative, ci şi studiul dinamicii de achiziţionare continuă de către persoană a constantelor şi a variabilelor comportamentale ale societăţii, de acumulare din tezaurul/sorgintele pozitiv al *mediului* din care aceasta face parte. Cu alte cuvinte, *fiecare individ se poate dezvolta firesc doar în contextul culturii naţionale a poporului său* (Vl. Pâslaru, 2002).

Scopurile implementării. În suita de acţiuni privind implementarea etapizată a praxiologiei inovative în învăţământul artistic naţional un loc de frunte este destinat pentru scopurile implementării propriu-zise, care se reduc la următoarele:

- a identifica factorii-stimuli (interni şi externi) ai procesului de integrare a teoriei şi practicii din perspectiva unei educaţii eficiente;
- a documenta şi a examina strategiile de formare a competenţelor profesionale ale practicianului;

– a verifica eficacitatea formativă a modelelor praxiologice de organizare/promovare a *acţiunii artistice a elevului/studentului (AAaE/S)* în contextul a trei medii: *educaţional, individual şi artistic;*
– a valida elaborările teoretico-metodologice ale sistemului pentagonal, format din cinci principii unificatoare ale eficienţei acţiunii didactice a profesorului (*ADaP)* şi acţiunii artistice a elevului/studentului *(AAaE/S)*;
– a elabora şi a verifica pe teren compartimentul praxiologic al experimentului pedagogic şi a implementa conceptul eficienţei în practica educaţională;
– a formula concluziile şi recomandările practice, orientate spre eficientizarea procesului formativ-artistic şcolar şi universitar.

Obiectivele-cadru. În strânsă legătură cu scopurile implementării praxiologiei inovativ-artistice sunt evidenţiate obiectivele-cadru ale procesului vizat, care se reduc la următoarele:
– compatibilizarea curriculei naţionale şi a manualelor din sistemul învățământului artistic, aplicate în sistemul preuniversitar şi universitar;
– stabilirea eşantionului experimental de elevi/studenţi (clase /grupe experimentale, clase/grupe de verificare) şi cadrului pedagogic de formatori şi de experţi;
– elaborarea metodicii de măsurare a eficacităţii tehnologiilor pedagogice folosite din perspectiva asigurării unei educaţii calitative;
– elaborarea itemilor de iniţiere eficace a elevilor/studenţilor în acţiunile artistice;
– verificarea experimentală şi evaluarea eficacităţii procesului de implementare a modelelor teoretice a AA a elevilor/studenţilor în condiţii curriculare şi extracurriculare;
– elaborarea testelor/chestionarelor de verificare a eficacităţii acţiunilor educativ-formative.

Ipoteza. În demersurile de proiectare a procesului de implementare a praxiologiei inovativ-artistice am reieşit din presupunerea că *ADaP* (acţiunea didactică a profesorului) şi *AAaE/S* (acţiunea artistică a elevului/studentului) devin valori fundamentale ale procesului de integrare a teoriei şi praxiologiei din perspectiva unei educaţii eficiente, cu condiţia că vor fi utilizate pe larg atât pe orizontal, cât şi pe vertical, conform modelului pentagonal alcătuit din cinci principii: al *proactivităţii,* al *centrării valorice,* al *introdeschiderii artistice,* al *creaţiei/creativităţii,* al *succesului*, re-conceptualizate şi instrumentate din perspective teoretico-metodologice moderne.

La formarea eşantionului experimental şi-au dat concursul: cadrele didactice şi elevii/studenţii de la Şcoala de muzică *George Enescu* şi Şcoala de arte *Ciprian Porumbescu* din Bălţi; Şcoala de muzică din Sângerei; Colegiul de muzică din Bălţi; Liceul de arte *Amadeus* din Bălţi, Filarmonica pentru copii din nordul Moldovei; Specialitatea Muzică de la USARB; Specialitatea Pedagogie muzicală de la AMTAP din Chişinău, Liceul cu profil artistic *Onisifor Ghibu* din Chişinău; Colegiul Național de Arte *Octav Băncil*ă din Iași, România; Facultatea de

Arte Frumoase a Universității de Stat din Moldova; Colegiul de Muzică *Ştefan Neaga* din Chișinău; Universitatea Națională de Arte *George Enescu* din Iași, România; Centrul de formare profesională continuă din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo" din Bălți; Centrul de formare profesională continuă *Info Educația*, Iași, România.

Etapele explorării praxiologice. Procesul de implementare a praxiologiei inovativ-artistice a decurs prin mai multe etape, printre care se numără următoarele:

1. Verificarea/diagnosticarea frontală (inițială, curentă şi finală) în scopul identificării dinamicii de eficientizare a procesului de formare/dezvoltare artistică a elevilor/studenţilor;
2. Implementarea elaborărilor/proiectelor metodologice şi metodice orientate spre ridicarea calităţii ADaP şi AAaE/S în condiţiile de formare artistică şcolară şi universitară;
3. Evaluarea şi analiza rezultatelor experimentale şi elaborarea recomandărilor practice.

BIBLIOGRAFIE:

1. BABII, V., *Teoria şi praxiologia educaţiei muzical-artistice*, Chişinău, Editura "Elena V.I.", 2010.
2. BABII, V., *The intelectual dimension of the musical-artistic performance.* în Rewieu artistic, Iaşi, Publishing: "George Enescu" University of Arts Iaşi.
3. BABII, V., BULARGA, T., *Praxiologia inovativ-artistică.* Iași: Editura ARTES, 2015.
4. BABII, V., BULARGA, T., *Succesul artistic al elevilor din perspectiva devenirii personalității social active*/ Materialele Conferinţei ştiinţifice naţionale cu participare internaţională "Fundamente psihopedagogice ale prevenirii şi combaterii violenţei în sistemul educaţional", 10 octombrie 2014, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă", Fac. Psihologie şi Psihopedagogie Specială, Catedra Psihologie, Chişinău, 2014.
5. BABII, V., *Praxiologia educaţiei artistice*/ Educaţia artistică în contextul mediului social-cultural al sec. al XXI-lea, Bălți, 2014.
6. BABII, V., *Dinamica gîndirii muzicale* / În: Materialele Conferinței științifice internaționale «Ion Gagim şi universul muzicii». Academia de Ştiinţe a Moldovei. Editura Artes, Iaşi.
7. BABII, V., BULARGA, T., *Dimensiunea educațională a creativității muzicale in cadrul euroregiunii* Siret-Prut-Nistru/ Editia a-X-a "Dezvoltarea economico-sociala durabila a euroregiunilor si a zonelor transfrontaliere în cadrul forumului transfrontalier al euroregiunii Siret-Prut-Nistru", Bălți.
8. BABII, V., *Educaţia artistică: abordare praxiologică*. Conf. şt. internaţională: Învăţământul universitar şi piaţa muncii: conexiuni şi perspective. Chişinău, USM, 21-22 noiembrie, 2014.
9. BABII, V., *Eficienţa acţiunii muzical-artistice a elevului: studiu teoretico-praxiologic*. Conf. şt. internaţională: Eficientizarea învăţământului – vector al politicilor educaţionale moderne, Chişinău, IŞE, 11-12 decembrie, 2014.
10. BULARGA, T., BABII, V., *The success of artistic education: integration approache.* In: Review of artistic education. Artes Publishing House, Iași. ISSN=2069-7554 ISSN-L=2069-7554. Included in CEEOL, EBSCO, Index Copernicus, 2014.

VOCAL WORKS AS AN OPPORTUNITY FOR SPIRITUAL EXPERIENCE: HILDEGARD OF BINGEN'S *ORDO VIRTUTUM*

Rossella MARISI,
PhD, Conservatorio "L. Perosi" – Campobasso;
Accademia di Belle Arti – Bologna, Italy

Abstract: *This study focuses on Hildegard of Bingen's Ordo Virtutum, highlighting its musical and spiritual value. In the Middle Ages choral singing was one of the best ways to link embodiment, esthetics, and spirituality, and it still is today. This play, which includes remarkable choral sections, can be a precious source of inspiration for contemporary educators.*

Keywords: *connectedness, maneriae, quadrivium arts, school of Chartres, spiritual well-being.*

Introduction

Spirituality is a complex concept (Cook 2004; Hill et al. 2000; George et al. 2000; Moberg 2002), which has sometimes been defined as "a quest to find meaning and purpose in life" (Hansen, 2005: 17), "acknowledging something greater than ourselves" (English and Gillen, 2000: 6) and "connection with oneself, connectedness with others and nature and connectedness with the transcendent" (Meezenbroek et al., 2010: 338). Research stressed that spiritual experiences are characterized by a profound sense of oneness with the whole universe (Palmer, 2010).

In their search for deep spiritual feeling, people try many different strategies: among them there are not just praying, but also practicing meditation, making and listening to music, dancing, delving into fine arts, gardening and hiking (Levitt, 2017). In particular, many people sing with the aim to meet emotional, spiritual and social needs (Chong, 2010), and the effect is even more profound in singing together. Indeed, group singing is not just a social experience: it can be really very moving, for singers and even for listeners.

This study focuses on a vocal work composed by Hildegard of Bingen during the Middle Ages, the *Ordo Virtutum*, with the aim to find out if and how it can be a source of inspiration for contemporary educators.

Hildegard of Bingen

Hildegard of Bingen was born in 1098 into an aristocratic family living in Bockelheim, in central Germany (Akulli, 2012). At the age of eight, her parents dedicated her to God as a tithe (Mershman, 1910), and placed her in the care of the Benedictine abbess Jutta von Sponheim, who taught Hildegard to read the Psalter and to write (Flanagan, 1995). At fifteen Hildegard took her vows and became a Benedictine nun. Hildegard had mystic visions since her early childhood,

and eventually confided this to her father confessor, the monk Volmar von Disibodenberg (Acevedo Butcher, 2013). He acknowledged Hildegard's spiritual gifts and recognized her visions as coming from God (Acevedo Butcher, 2013).

In 1136, after the death of Jutta, the nuns of the convent elected Hildegard as their *magistra*, or acting abbess (Clauss, 2016).

As *magistra* of her community, she had the responsibility for the *cura monialium*, that is the care of the nuns, ensuring their spiritual well-being. This included participating in practices of monastic devotion and preaching within her community, activities which were considered as fundamental to the religious life (Campbell, Lomer, and Sandstrom-McGuire, 2014).

In her monastery, Hildegard became familiar with the works of the most important coeval Christian writers: among them were Anselm, Augustine and Boethius. Moreover, analyzing her works, research inferred that very likely she knew in detail Aristotle's *De Caelo et Mundo* and *Meteorologica*, Isidore's *De Rerum Natura*, Bernard Sylvester's *De Mundi Universitate Sive Megacosmos et Microcosmos*, Constantine of Africa's *On the Nature of Man*, and Hugh St. Viktor's *On the Members and Parts of Man* (Singer, 1958).

In effect, some scholar highlighted, "her texts reveal a sophisticated philosophical mind generating fresh and original hypotheses in new areas of thought" (Allen, s.d.)

At a first glance, this might sound surprising, because it is known that women were not admitted to university studies of the quadrivium arts - arithmetic, geometry, music and astronomy - which was considered the foundation for the study of theology and philosophy. On the other hand, we know that, at that time, monastic schools were, together with princely courts and cathedral schools (Haskins, 1957), the main intellectual centers "at which knowledge converged and was subsequently diffused" (Haskins, 1957). In particular, members of the school of Chartres maintained that philosophy and theology were almost identical modes of thinking, since both searched for deep symbolic connections between the real world and the divine. The French theologian Thierry de Chartres considered the quadrivium arts as gradual steps in a path to the divine (Chadwick, 1990). Indeed, research acknowledged that Hildegard's ideas and concepts in her works can be considered as associated with those expressed by members of the School of Chartres (Ford, 2017).

Moreover, Hildegard's had the opportunity to share her views with some of the leading figures of that time: the abbots St. Bernard of Clairvaux and Gilbert of Gembloux, the master of the Cathedral School of Paris, Odo of Soissons (S. Hildegardis, 1882), the popes Eugene III, Adrian IV, and Alexander III, and kings and queens, such as Henry VI of Germany, Henry II of England and Eleanor of Aquitaine, and emperors, such as Conrad III and Frederick Barbarossa.

Hildegard's influence stretched over large parts of Germany and Gaul: her preaching tours to Metz, Krauftal, Trier, Boppart, Andernach, Siegburg, Werden, and Cologne (Newman, 1987) in which she called for repentance and conversion, were attended by a vast public of all classes (Catholic University of America, 1967).

The wide range of her activities, which encompassed, besides her duties as an abbess, writing essays on different subjects, corresponding with famous theologians, composing, and preaching is astonishing; much more so when we consider that women had few rights, and public speech was usually forbidden to them. Although nuns had better chances to learn reading, writing and music performance and composition than secular women, usually their writings and musical works did not spread outside their convent (Campbell, Lomer, and Sandstrom-McGuire, 2014). Thanks to her role as an abbess, her reputation as a prophetess, and above all the support given to her visions by Pope Eugene III, who read a section of one of Hildegard's work at the Trier Synod in 1147-1148 (Gottfried and Theoderic, 1995), she was able to overcome the usual silencing of women in the public sphere (Allen, s.d.). Anyway, although the way of life of Benedictine nuns in the twelfth century gave them the opportunity, in specific cases, to go out into the world, Hildegard's life and achievements are surely unmatched in the Middle Ages.

Doubtless, the high esteem in which Hildegard was held by political and religious leaders distinguished her situation from that of others nuns and ordinary women: indeed, it was very likely that, if a woman asserted to have visions sent by God, she would at the very least be viewed unfavorably by men and superiors, and be deemed to be deluded by the devil (Clauss, 2016).

In order to prevent this criticism, Hildegard often highlighted that the content of her books was not a product of her studies, but was directly inspired by God (Flanagan, 1989). In this way her lack of formal education turned into an advantage, supporting the thesis that the knowledge displayed in her works was neither acquired by personal effort nor by the instruction of others, but created in her mind by divine illumination. Emphasizing her humility, she showed acceptance of her subordinate status, as a human and as a woman (Clauss, 2016). As stressed by some scholars, her writings pertained to the genre of unlettered holy persons "whom God makes wise with a wisdom which is not [their] own" (Burnett and Dronke, 1998). Outstanding holy women included in this 'unlettered' category – research highlighted – therefore "possessed a unique channel to the divine" (Griffiths, 2007).

Hildegard's works

Hildegard was a prolific writer: besides her philosophical-scientific works - *Scivias, Liber Simplicis Medicinae (Physica), Liber Compositae Medicinae (Causae et Curae), Liber Vitae Meritorium, Liber Divinorum Operum (De Operatione Dei)* - she wrote fifty allegorical

homilies, words and music of hymns and canticles, letters to popes, cardinals, bishops, abbots, kings, emperor, monks, and nuns, men and women of varies levels of society (Catholic University of America, 1967).

She disapproved the corruption and moral decay of large sections of the established ecclesiastical system (Akulli, 2012) and devoted her works and preaching tours to bring back spirituality, proposing her own monastic community as a model for the Church and larger society.

Her *Scito vias Domini*, usually shortened in *Scivias*, is a theological work in three books, in which she described her visions and the sounds accompanying them, which she believed to come from heaven (Flanagan, 1985).

It was the content of this work, focused on apocalyptic visions, which moved Bernard of Clairvaux to submit it to Pope Eugene III, who showed his approval reading some excerpts thereof in the Trier Synod. The final chapter of the third book includes a section of the allegoric drama *Ordo Virtutum*, in which the Virtues fight a successful war against the Devil, with the victory being celebrated with a joyful music of trumpets, timbrels, harps and cymbals (Hildegard of Bingen, 1990).

The *Ordo Virtutum*

The *Ordo Virtutum*, one of the first musical works composed by Hildegard, is an allegorical representation of a soul hit with temptation (Newman, 1987). Research considers it as the earliest surviving morality play combining sacred music with narrative and ritual (Hoch, 2020), and the only one written in the twelfth-century whose author is known (Simon, 2011). Therefore, some scholar argued that the *Ordo Virtutum* is a work whose characteristics qualify it as "alone and unprecedented" at the time it was composed (Potter, 1986).

This work was primarily composed for Hildegard's conventual community, an audience characterized by high education and spirituality (Dowell, 2019), and indeed it is well appropriate for Benedictine nuns, because it can enhance their understanding of and adherence to the monastic life (Leigh-Choate, Flynn, and Fassler, 2014).

However, although the Virtues represented in the drama are the ones especially guiding the life of religious women (Dowell, 2019), the main character, Anima, represents not only a nun, but each soul engaged in the struggle against temptation and sin (Leigh-Choate, Flynn, and Fassler, 2014). In effect, the main sources for the *Ordo Virtutum*, which emphasize the role of Virtues in fighting against temptation, are the *Rule of Saint Benedict*, the *Speculum Virginum*, a treatise addressed to nuns written in Germany in the first half of the twelfth century, and Hildegard's *Scivias* (Fassler, 2014). Depicting a spiritual warfare, the *Ordo* includes military metaphors and qualifies the represented seventeen Virtues as the "bravest and most glorious

soldiers" of God (Hildegard of Bingen, 2006), helping the Anima in resisting the malicious temptations of the Devil.

In the early performances of the drama, which took place in Hildegard's convent (Fassler, 2006), the roles of the characters were assumed by the religious persons living there. The Virtues were played by Hildegard's sisters, and the role of the Devil was assumed by the priest (Hoch, 2020). It is interesting to notice that, since Hildegard considered singing a sacred activity, in the play the Devil is unable to sing, and just utters his sentences.

Sixteen Virtues, who often sing together as a choir, are led by the seventeenth, their queen Humility. According to some scholar, the sixteen Virtues can be divided into two groups of eight intercessors: the first eight correspond to the gifts of the Holy Spirit mentioned in Isaiah 11: 1-2, and the last eight relate to the Beatitudes of the Sermon on the Mount, reported in Matthew 5-7. Therefore, the represented characters significantly unite the wisdom of the Old with the one of the New Testament (Dabke, 2006).

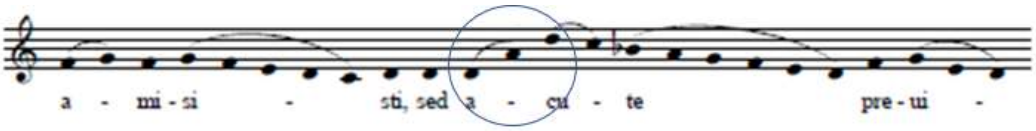
At the beginning of the *Ordo Virtutum* the Anima is enthusiastic, but after a short period, she feels the negative influence of temptation and sin on both, soul and body. This is reflected in her singing: when the Devil tempts her, she loses the ability to sing high notes (Dowell, 2019). However, after she reunites with God's harmony, her spiritual renovation is symbolized by her regained ability to sing celestial melodies, as both the Virtues and angelic choirs do (Dowell, 2019). It is unsurprising that in this play the Devil is not able to sing, as music is outlined as the "weapon of heaven's servants" (Dowell, 2019: 6).

The Virtues aid the Anima to fight against the Devil and his temptations, and so she returns in the circle of the heaven's servants: the resulting general happiness is expressed in monophonic choral singing. The joyful atmosphere of the interlude *O vivens fons* is stressed by some wording echoing passages in the Old Testament: the metaphor of God as a living spring, recalling Apocalypse 21:6 and Jeremiah 2:137, and the qualification of the Anima as 'daughter of Zion', in analogy to 2 Kings 19:21, Isaiah 62:11, and Zechariah 9:9.

Interlude *O vivens fons*	
Latin text	English translation
O vivens fons, quam magna est suavitas tua, qui faciem istorum in te non amisisti, sed acute praevidisti, quomodo eos de angelico casu abstraheres, qui se aestimabant illud habere quod non licet sic stare: unde gaude, filia Sion, quia Deus tibi multos reddit, quos serpens de te abscindere voluit, qui nunc in majori luce fulgent, quam prius illorum causa fuisset.	O living spring, how great is your sweetness. You did not turn your face from those who looked to you, but you clearly foresaw how you could avert them from falling like the angels, those who thought they had a power which could not subsist thus. So rejoice, daughter of Zion, for God has given back to you many whom the serpent sought to separate from you. Now they gleam in greater brilliance than they would have done before.

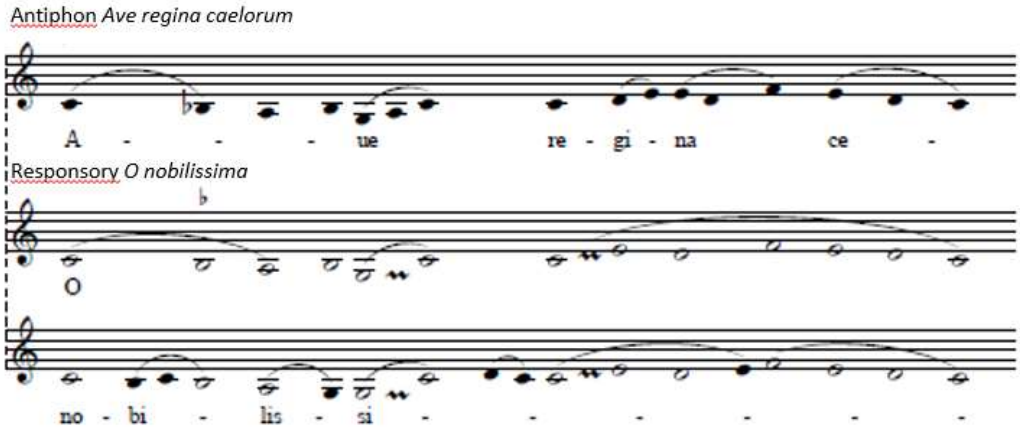
Let us take a quick look at the music of this work. Hildegard often declared to be unlearned, but her music contradicts this claim: her compositions reflect her deep familiarity with the compositional methods of the twelfth century plainchant (Campbell, Lomer, and Sandstrom-McGuire, 2014). The music in the *Ordo Virtutum* is based on the *maneriae*, that are four mixed modes, each of which encompasses two modes having the same final: an authentic mode and its plagal. The use of these *maneriae* unveils Hildegard's high competence in music theory.

This enabled her to compose melodies of great richness and variety, which climb, descend, build suspense and provide a sense of completion according to the atmosphere alluded to in the text and the psychological status of the characters (Fassler, 2014). On the one hand, her music exhibits some original features: one of them is an ascending interval of a perfect fifth followed by an ascending perfect fourth (Fassler, 2014: 359).



Hildegard of Bingen, *Ordo Virtutum*, interlude *O vivens fons*

On the other hand, Hildegard sometimes included well-known liturgical melodies in her compositions, in order to emphasize some point: one example is her responsory *O nobilissima*, which is modeled on the antiphon *Ave regina caelorum* (Fassler, 2014: 361)



Comparison between the antiphon *Ave regina caelorum* and Hildegard's responsory *O nobilissima*

In the *Ordo Virtutum*, the musical interlude *O vivens fons* displays the role music has in the universe: it gives all creatures the chance to unite their voices in a song in praise of the Lord, such as the choirs of angels do eternally in Heaven (Hoch, 2020). Moreover, music "arouses sympathetic vibrations in the body and allow[s] the sense of the words to enter directly into the soul" (Thornton, 1982: 15).

Therefore, music is deeply linked to spirituality, and helps humans to share common values and objectives with the whole Creation and the Creator. Hildegard's music guides performers and public to cultivate the virtues and renounce the devil and his temptations. In sum, some scholars stressed, music is for Hildegard a tangible sign of God's presence in the world (Campbell, Lomer and Sandstrom-McGuire, 2014).

As a final remark, it should be emphasized here that, although the *Ordo Virtutum* is a religious work, this article does not focus on its whole theological content. In accordance with the Conference theme, this study's scope is restricted to two main aspects: the role singing and listening to the *Ordo Virtutum* has had in the Middle Ages in enhancing the performers' and listeners' spirituality, and the suggestions the play can provide also to a contemporary audience.

Some concluding reflections

Singing, and above all singing in a choir, can provide cultural, artistic, and spiritual experiences for all participants. As teachers, we understand the importance of connectedness between teacher and students, and among students, and thus we appreciate the positive impact choral singing has on singers and their learning experiences. Knowing the personal and social benefits singing in a choir can provide (Einarsdottir and Gudmundsdottir, 2016), we are fully aware of the relevance of linking embodiment, esthetics, and spirituality (Froneman, 2017). Hildegard of Bingen showed us the way to give both performers and listeners opportunities for spiritual experiences within rehearsals and performances: for this reason, her compositions can be considered a precious source of inspiration for contemporary educators.

BIBLIOGRAPHY:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=126660
http://www.laityfamilylife.va/content/dam/laityfamilylife/Documenti/donna/teologia/english/Saint%20Hildegard%20of%20Bingen%20and%20the%20relationship%20between%20man%20and%20woman%20.pdf
http://www.hildegard-society.org/p/music.html
https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=ksuugradresearch
http://www.newadvent.org/cathen/07351a.htm
https://www.medievalists.net/2011/09/hildegard-of-bingen-1098%E2%80%931179-and-her-music-drama-ordo-virtutum-a-critical-review-of-the-scholarship-and-some-new-suggestions/

SILENCE: CAGE AND TAKEMITSU'S MUSIC AS TOOLS TO ENHANCE SPIRITUALITY

Rossella MARISI,
PhD, Conservatorio "L. Perosi" – Campobasso;
Accademia di Belle Arti – Bologna, Italy

Abstract: *Noise pollution and information overload may cause distress and feeling of being overwhelmed in exposed subject's. Music, as a combination of sound - which bears information - and silence - which can create calm - can suggest lines of conduct which could be appropriate in both education and socio-political life. The study analyzes some music works by Cage and Takemitsu and makes some reflections on the role music can have in enhancing spirituality, taking inspiration from the seminal works by well-known researchers.*

Keywords: *information overload, Andrew Edgar, Thomas Clifton, temporal silences, spatial silences.*

1. Silence

In the past silence was deemed to have negative connotations, being linked to impossibility to express one's own thoughts and feelings;[23] yet in the last decades scholars investigating on the research fields of literary studies, communication, music, and education focused their studies on silence envisaging its potential benefits.[24]

There are many different definitions of the term silence. Among them are the following: the condition or quality of being or keeping still and silent; to interfere with the expression of a gene so that its biological function is suppressed; to suppress criticism; a withholding of knowledge or omission of mention; oblivion or obscurity.[25] The large amount of studies on silence may have contributed to the difficulty to share a definition of silence commonly agreed on.

In any case, a first definition could equate silence to forbearance of any sound or noise originating from speech and movements. However, in this meaning, the term silence would be

[23]Bruneau, Thomas J., 1973. 'Communicative silences: forms and functions', *The Journal of Communication* 23, 17–46; Dauenhauer, Bernard P., 1980. *Silence—The Phenomenon and its Ontological Significance*. Indiana University Press, Bloomington, IN; Saville-Troike, Muriel, 1994. 'Silence', in: Asher, R.E., Simpson, J.M.Y. (Eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Pergamon Press, Oxford, 3945–3947; Poyatos, Ferdinand, 2002. *Nonverbal Communication Across Disciplines*. John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, II, 197–299; Zerubavel, Eviatar, 2006. *The Elephant in the Room: Silence and Denial in Everyday Life*. Oxford University Press; Ephratt, Michal. 2008. 'The functions of silence', *Journal of Pragmatics* 40, 1909–1938.

[24] Rice, George P. 1961. 'The Right to Be Silent, *Quarterly Journal of Speech* 47, 349-354; Schwartzman, Roy. 1987. 'The Mother of Sound: A Phenomenology of Silence in Wordsworth's Poetry', Paper presented at the annual meeting of the Western Speech Communication Association (Feb, 1987); Kalamaras, George. 1994. *Reclaiming the Tacit Dimension,* Suny Press, Albany; Clair, Robin P. 1998. *Organizing Silence: A World of Possibilities,* Suny Press, Albany; Kurzon, Dennis. 1998. *Discourse of Silence,* John Benjamins Publishing Co, Philadelphia; Boulous Walker, Michelle. 2001. *Philosophy and the Maternal Body: Reading Silence,* Routledge, London; MacKendrick, Karmen. 2001. *Immemorial Silence,* State University of New York Press, Albany; Glenn, Cheryl. 2004. *Unspoken: A Rhetoric of Silence,* Southern Illinois University Press, Carbondale; Franke, William. 2005. 'Varieties and Valences of Unsayability', *Philosophy and Literature* 29, 489–497.

[25] Silence, Your Dictionary, https://www.yourdictionary.com/silence, accessed 23.10.2020

appropriate, say, neither to libraries, where certain gestures and movements, such as those carried out by people turning pages or walking in or out of the room produce little noises, nor to woods, where leaves may rustle and fall to the ground making slight sounds. Consequently, the term silence would be appropriate just for the experience which can be felt in an anechoic chamber, that is a room designed to absorb all sounds made inside it. But we know that when the musician John Cage visited the anechoic chamber at Harvard, he heard the sound of his own nervous system in operation, and the one of his blood in circulation.[26] Thus, he inferred, total silence does not exist. Consequently, the meaning of the term silence should better be understood not just as absence of any sound or noise, but rather as absence and omission of specific sounds or noises.

In recent years there have been frequent complaints against increasing noise pollution and, in contrast, manifestos supporting silence as an effective means to prevent and fight social distress.[27] Moreover, already by the end of the nineteenth century, Felix Adler maintained that "the morality of a person can be gauged by his reflectiveness", acknowledging that silence has a moral value, and that encouraging students to enjoy moments of silence can help them to become well-developed, even-tempered and morally mature persons.[28] Therefore, in the opinion of this educator, silence can play an irreplaceable role in education.

2. Information overload

Doubtless, even a kind of silence limited to certain parameters or conditions may be difficult to achieve in a world where, due to the pervasiveness of information sources, information overload is the rule, rather than the exception. Information overload can be defined as the amount of information which makes the latter dysfunctional and confusing, because the exposed subjects cannot manage their decision-making processes with ease.[29]

It could seem that the perception of information overload is a peculiarity of modern times. However, it is interesting to notice that already in 1255 Vincent de Beauvais wrote in the preface to his *Speculum maius*: "Since the multitude of books, the shortness of time and the slipperiness of memory do not allow all things which are written to be equally retained in the

[26] Cage, John. 1961. *Silence: Lectures and Writings*. Wesleyan University Press, Middletown, Conn.

[27] Sim, Stuart. 2007. *Manifesto for Silence: Confronting the Politics and Culture of Noise,* Edinburgh University Press, Edinburgh; Foy, George M. 2010. *Zero Decibels: The Quest for Absolute Silence,* Simon and Schuster, New York; Keizer, Garret. 2010. *The Unwanted Sound of Everything We Want: A Book About Noise*, Public Affairs, New York; Prochnik, George. 2010. *In Pursuit of Silence: Listening for Meaning in a World of Noise,* Random House, New York; Cain, Susan. 2012. *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking,* Random House, New York.

[28] Adler, Felix. 1898. 'The Moral Value of Silence', *International Journal of Ethics* 8, no. 2.

[29] Jacoby, Jacob, Donald E. Speller, Carol A. Kohn Berning. 1974. 'Brand choice behavior as a function of information load: Replication and extension', *Journal of Consumer Research*, 33-42; Jacoby, Jacob, Donald E. Speller, Carol A. Kohn. 1974. 'Brand choice behavior as a function of information load', *Journal of Marketing Research,* 63-69; Jacoby, Jacob. 1977. 'Information load and decision quality: Some contested issues', J*ournal of Marketing Research,* 569-573.

mind, I decided to reduce in one volume (…) some flowers selected (…) from all the authors I was able to read".[30]

Vincent de Beauvais wrote in a period in which books were still handwritten; yet after the invention of printing, circa 1450, the perception of information overload largely increased. Books were produced in unprecedented quantity and sold at low cost, giving many readers the opportunity to have access to more books than they had time to read. Since the second half of the sixteenth century, complaints rose about the overabundance of books.[31] In 1545 the bibliographer and philologist Conrad Gesner wrote in the preface of his *Bibliotheca universalis*, that there was a "confusing and harmful abundance of books",[32] and in 1685 the French scholar Adrien Baillet called attention to the number of books in circulation, writing: "We have reason to fear that the multitude of books which grows every day in a prodigious fashion will make the following centuries fall into a state as barbarous as that of the centuries that followed the fall of the Roman Empire."[33]

Generally speaking, the knowledge and ability to choose among several options fosters autonomy and competence, however in case of information overload the exposed subjects may become overwhelmed by all the offered options, experiencing indecision about conflicting interests and goals.[34]

The listeners to the *Untitled Black Mountain Piece*, premiered in 1952, may have experienced a situation of this kind: their seats were located at the center of the performance space – the Black Mountain college dining hall - loudspeakers were placed all around, and the performed activities happened at random in different points of the space dedicated to the performance. The theatrical space, traditionally placed in front of the listeners, was moved, so that each member of the audience could have a different perception of the performance. The piece integrated otherwise unrelated elements in an indeterminate way: the composer John Cage held a 45-minute lecture on Zen Buddhism, interspersing it with many pauses, Mary Caroline Richards and Charles Olsen read their poems standing on ladders, David Tudor played the piano, Robert Rauschenberg's white paintings were hung from the ceiling and Tim La Farge and Nick Cernovich projected films and slides thereon, an old phonograph played and Merce Cunningham danced throughout the college dining hall and also outside. The composer John Cage wrote very

[30] de Beauvais, Vincent. 1624. *Bibliotheca mundi*, I: *Speculum naturale*, Prologue, 1., Douai
[31] Blair, Ann. 2003. 'Reading Strategies for Coping With Information Overload ca 1550-1700', *The Journal of the History of Ideas*, 64, no. 1, 11-28.
[32] Gesner, Conrad. 1545. *Bibliotheca universalis*, Froschauer, Zurich, sig., *3v
[33] Baillet, Adrien. 1725. *Jugements des savants sur le principaux ouvrages de auteurs*, Amsterdam: aux dépens de la Compagnie, 'avertissement de l'auteur', xi
[34] DeYoung, Colin G. and Jeremy R. Gray. 2009. 'Personality neuroscience: Explaining individual difference in affect, behavior, and cognition', in Philip J. Corr and Gerald Matthews, *The Cambridge Handbook of Personality Psychology*, CUP, 323-346.

short instructions, lacking any traditional music notations or stage directions, and the performance was largely improvised.[35]

The piece consisted of a multidimensional event, made up by a number of different and unrelated elements taking place at the same time and in the same place, which could be witnessed from different points of view. Due to the unexpected development of the different actions, there was no established space management, and for some listeners one action could hide another one. This induced the listeners to take instantaneous decisions upon what they would focus their attention on, with no guarantees to be able to follow the same action until its end. It is understandable that the audience looked in astonishment at this piece, experiencing confusion and overlapping stimulation.

3. Silence in music

In the past, many proposals have been presented, with the aim of hindering the information overload: as can easily be imagined, the most part of them suggested to leave more room for silence, searching for oases of tranquility, or even creating new ones in one's own life, mind and spirit, in order to achieve the best combination of information and silence.

Music is a combination of sound, which bears information, and silence, which can create calm. This combination is achieved according to rules related to the music piece's genre or stylistic features, and sometimes also to additional rules established by the composer. Therefore, the relationship between sound and silence in music may provide a model to be applied to further realms of knowledge and life, suggesting lines of conduct which could be appropriate in both, education and socio-political life.

In Andrew Edgar's view, "music's silence is akin to the spaces created within and by a sculpture":[36] according to this researcher it is the relationship between sound and silence which shapes the piece. Although nowadays this view may seem quite obvious, it should be reminded that in the notation of plainchant, rests, that is places where singers can breathe, were written, but their length was not specified.

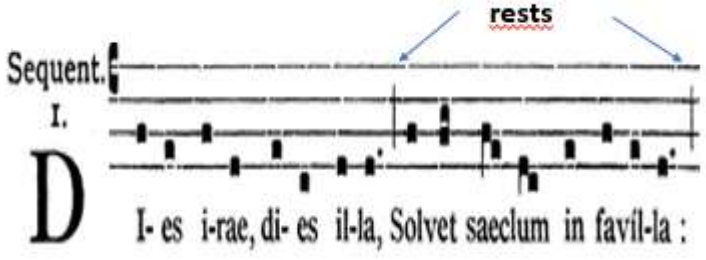



Fig. 1. *Dies irae*, sequence attributed to Thomas of Celano (1200- c. 1265)

[35] Duberman, Martin B. 1972. *Black Mountain; An Exploration In Community*. Dutton, New York, 370.
[36] Edgar, Andrew. 1997. 'Music and silence' in Adam Jaworski (ed.), *Silence*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 311-328, at 313

The musicologist Thomas Clifton assigns musical silences to different categories.[37] According to him there are silences whose main characteristic is the temporal dimension: these act as *caesuras* that break the flow of musical time.

Fig. 2, Beethoven, *Trio* op. 11, Allegro con brio, measures 104-106

According to Clifton, other silences have a spatial dimension: this occurs when specific sounds are allowed, while others are prohibited and thus silenced.[38]

Examples of spatial silences are keys, organized systems of pitches which form the basis of a Western art musical composition. Keys include some pitches and exclude, that is silence, others. For instance the D major scale, that is the series of pitches which contains the ones most often used in the D major key, includes F sharp and C sharp, and excludes F natural and C natural.

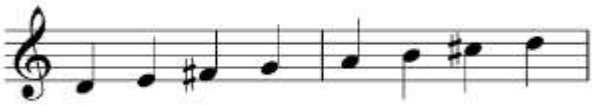



Fig. 3. D major scale

Spatial silence may also refer to the non-use (and thus silence) of specific pitch ranges. Usually the pitches most often produced by an instrument or a voice belong to its central range, whereas the ones belonging to the extreme ranges are not or rarely used.

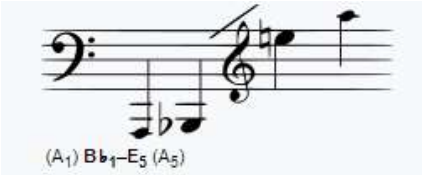



Fig. 4, Playing range of the bassoon

[37] Clifton, Thomas. 1976. 'The Poetics of Musical Silence', *The Musical Quarterly* 62, no. 2, 163-181.
[38] Ibidem.

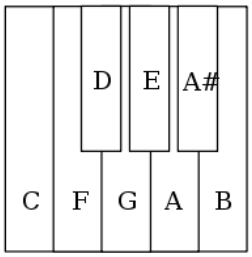


Fig. 5, Short octave in an early harpsichord

In order to produce the C major scale in the bass, C D E F G A B C, the player had to play the nominal keys E F♯ G♯ F G A B C. As shown by the diagram, in short octaves the lowest F♯ and G♯ were silenced.

4. John Cage's *4'33"*

Spatial silence characterizes John Cage's most famous composition, a three-movement work entitled *4'33"*, composed in 1952. The score indicates that the performer shall sit at the piano, consult a stopwatch and turn the pages of the score, but shall not play his instrument during the whole duration of the piece. This duration is calculated in four minutes and thirty-three seconds, hence the title of the work.

Thus in the premiere the pianist interpreted the score making a performance of silence.

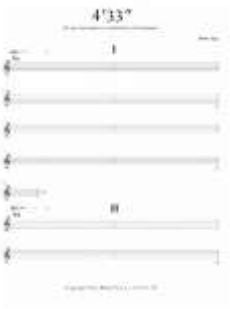



Fig. 6. Cage, *4'33"*

Yet nevertheless the piece was not silent, and consisted of the sounds of the environment. In the words of the composer, "you could hear the wind stirring outside during the first movement. During the second, raindrops began pattering the roof, and during the third the people themselves made all kinds of interesting sounds as they talked or walked out."[39]

In composing *4'33"* Cage was inspired by the *White Paintings* by the avant-garde artist Robert Rauschenberg, who in 1951 realized his two-panel work spreading oil paint with a paint roller on a raw canvas.

[39] Kostelanetz, Richard. 2003. *Conversing with John Cage*. Routledge, New York, 70.

Fig. 7. Rauschenberg, *White Paintings*

Cage was impressed by this work, and described it as a receptive surface responding to the world around it: in fact, the composer stressed that the look of these "white on white" paintings, far from being passive and monotonous, changed with the changing of lights and shadows in the room, and the landing of dust particles on their surface.[40]

5. Tōru Takemitsu and the concept of ma

Both spatial and temporal silences characterize the compositions of the Japanese musician Tōru Takemitsu. In his music works and writings, he referred often to *ma*, a central notion in traditional Japanese thought. According to the dictionary, *ma* is a broad concept having different meanings: space, interval, pause, musical rest, harmony.[41]

Donna Canning so explains the concept of *ma: "Ma* is something that relates to all aspects of life. It has been described as a pause in time, an interval or emptiness in space. *Ma* is the fundamental time and space life needs to grow".[42]

This shows that the term *ma* has a rich cultural meaning, which alludes to the great importance of silence: according to *ma*, the role of silence is equal to that of sound, and removes the latter from the position of primacy it holds in Western music.

Takemitsu refers to the role of silence, prescribing to play some notes or chords with the sustain pedal in order to give them a long reverberation: when there are no other notes to be played during the sound's decay, the overall effect suggests a coexistence, so to say, of both sound and silence.

[40] Cage, John. 1973. 'On Robert Rauschnberg, Artist, and His Work', in John Cage, Silence: Lectures and Writings, University of New England Press, Hanover, N.H., 108

[41] Haig, John H. 1997. *The New Nelson Japanese-English Character Dictionary*, C.E. Tuttle Co., Rutland, item "ma".

[42] Canning, Donna. (s.d.). 'Ma', *Unique Japan*, http://new.uniquejapan.com/ikebana/ma/#:~:text=The%20Japanese%20concept%20of%20Ma,space%20life%20needs%20to%20grow accessed 24 October 2020.

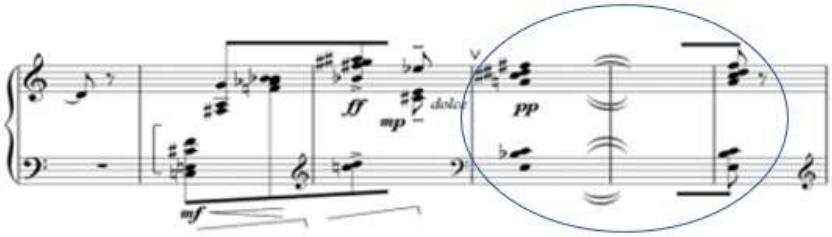


Fig. 8, Takemitsu, *Uninterrupted rest*, II, second system

The indeterminacy of the length of the co-existence of sound and silence can allude to both, spatial infinity and temporal eternity.

Moreover, in an interview released to Fredric Lieberman, Takemitsu himself shed a light on an additional meaning of *ma*: "I think *ma* is time-space with tensions".[43]

This may occur when a long silence is suddenly followed by a staccato, loud and sharp chord, as we can see in Fig. 9.

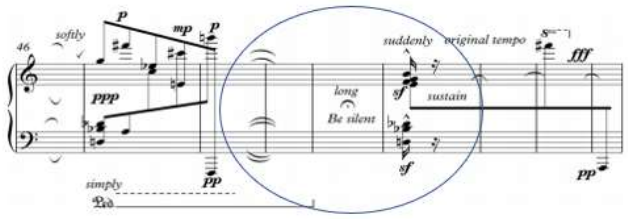


Fig. 9, Takemitsu, *Piano Distance*, measures 46-54

In this example, the silence at measure 50 seems to be concluding the musical phrase, and induces the audience to relax, but the subsequent chord is full of tension once again, and leads the listeners to experience a new energy and focus their attention on what will happen immediately after.

6. Conclusive remarks

The previous sections have shown that some musicians composed pieces in which silencing the sounds which could be intentionally produced by a performer constitutes a fundamental characteristic, or even the unique one. These musicians followed different esthetic principles, but shared a common trait: they encouraged the listeners of their music not to be overwhelmed by the chaotic external world, but rather to create oases of silence, in order to look further within their own soul, searching for a new spirituality.

To attain this goal, music, which is made up by a combination of sound and silence, can be a particularly effective means: in fact, on the one hand, in Western culture, contemplation is

[43] Lieberman, Fredric. 2002. 'Design of my mind. An Interview with Toru Takemitsu', in Hugh de Ferranti and Yoko Narazaki, *A Way a Lone: Writings on Toru Takemitsu*, Academia Music, Tokyo, 227-232, at 229.

the core prerequisite to listening to concert music. Indeed, in Western culture music itself is the object of contemplation: this can be deduced examining the behavior the audience has to adopt when listening to Western art music performances held in theaters and concert halls. [44]

On the other hand, music can resound for a long time within a soul willing to let it in and listen to it with an open disposition. The Spanish musician Federico Mompou expressed a similar view, speaking about his composition *Música callada* (silent music): he highlighted that this music is silent because it shall be heard inwardly, and its emotions are secret because they take shape only when they resonate under the cold vault of one's own solitude. But he also stressed that listening to this music in a participatory disposition could bring listeners to a new warmth of life.[45]

Concluding, guiding students to listen to music characterized by an appropriate combination of sound and silence can be an effective means to encourage them to cultivate their spirituality, and, last but not least, to respect the environment avoiding noise pollution.

REFERENCES

1. ADLER, F., *The Moral Value of Silence, International Journal of Ethics* 8, no. 2, 1898.
2. BAILLET, A., *Jugements des savants sur le principaux ouvrages de auteurs*, Amsterdam: aux dépens de la Compagnie, 'avertissement de l'auteur', xi.
   Blair, Ann. 2003. 'Reading Strategies for Coping With Information Overload ca 1550-1700', *The Journal of the History of Ideas*, 64, no. 1, 11-28.
3. BOULOUS, W. M., *Philosophy and the Maternal Body: Reading Silence*, Routledge, London, 2001.
4. BRUNEAU, T. J., *Communicative silences: forms and functions, The Journal of Communication* 23, 17–46. 1973.
5. CAGE, J., *Silence: Lectures and Writings*. Wesleyan University Press, Middletown, CT, 1961.

[44] Edgar, supra note 14, at 316

[45] Mompou, Federico. (s.d.). Extract from speech made when entering the Academia de Bellas Artes de san Jorge, in Discurso leìdo en la solemne recepción pùblica de D. Federico Mompou: Dencausse el dìa 17 de mayo de 1952, Real Academia de Bellas Artes de San Jorge, Barcelona, 8.

PAUL STAICU - ARTISTUL, PROFESORUL, OMUL

PAUL STAICU - THE ARTIST, THE TEACHER, THE MAN

Petrea GÎSCĂ,
dr., profesor universitar
Universitatea Națională de Arte „G. Enescu'' Iași, România

Abstract: *An important representative of the Romanian Horn School, Paul Staicu was born on June 7, 1937 in Bucharest. Student of the Military School of Music and of the Music High School no. 1 Bucharest, he completed his horn studies in Prague and later in Vienna, where he studied conducting.*

He performed works for horn and orchestra in the first audition in Romania and won international awards in the second half of the twentieth century. The horn activity was happily completed with the conducting one, performances that were rewarded with various medals, diplomas, awards, etc.

After the period spent at the „Black Sea" Philharmonic Constanța (1978 - 1989) he was conductor and director of the Symphony Orchestra of Montbéliard - France (1992 - 2010). As a teacher, he worked at the Conservatory „C. Porumbescu ''Bucharest (1966 - 1989) and at the Conservatory of Montbéliard - France (1990 - 2002). He has been a member of the jury at various International Instrumental Performance Competitions.

Staicu remains a landmark of professionalism in the art of horn playing and conducting.

Keywords: *professor, horn, concerto, music*

Repere biografice.

Muzicianul și profesorul Paul Staicu **s-**a născut la București, în data de 7 iunie 1937. Discipol al profesorului Petre Nițulescu[46], a fost elev al Școlii militare de muzică între 1948 - 1953 și al Liceului de muzică nr. 1 din Bucureşti (1953 - 1955). A fost unul dintre cei mai buni elevi ai profesorului Nițulescu, de la care a moștenit harul pedagogic, talentul interpretativ și calitățile umane. *Avem șansa ca modelele noastre, ale românilor, să fie puternice și demne de urmat*, afirma P. Staicu, *și astfel mă gândesc cu multă stimă și admirație la Domnul Profesor Nițulescu! A adus din Europa tot ceea ce era mai bun pentru noi la acea oră. Am adus și noi, fiecare, ceea ce am putut aduce* [...].

A urmat cursurile Academiei de Muzică din Praga (1956 - 1961), la clasa de corn a prof. Vladimir Kubat (a absolvit cu *Magna cum laude*) şi cursurile Academiei de Muzică din Viena (1968 - 1970, a făcut patru ani în doi), la clasa de dirijat a prof. Hans Swarowsky.

[46] Petre Nițulescu (1885 - 1958) a activat ca solo cornist la Filarmonica „G. Enescu" și instrumentist al Operei Române București. A cântat în diverse formații camerale, colaborând cu mari personalități muzicale ale vremii sale. A desfășurat o intensă activitate pedagogică la Școala militară de muzică, Liceul de muzică nr. 1 și Conservatorul „C. Porumbescu" București. A fost Președinte fondator al SAIR și a editat lucrarea „Muzica românească de azi" (1939).

ČESKOSLOVENSKÁ SOCIALISTICKÁ REPUBLIKA

Číslo 10307

DIPLOM

Paul Staicu

Akademie muzických umění v Praze

hry na lesní roh

v oboru hry na lesní roh

v Praze

Fig. 1 Diplomă - Praga

DIPLOM

PAUL STAICU

KAPELLMEISTERAUSBILDUNG

Fig. 2 Diplomă - Viena

Activitatea artistică. Instrumentist al Filarmonicii „G. Enescu" Bucureşti, 1961 - 1970 (timp de doi ani a beneficiat de concediu, pentru studiile de la Viena). Ca solist, a debutat în 1954 cu *Concertul nr. 1* de R. Strauss, cu Orchestra simfonică Radio (dir. Ctin Silvestri), concert imprimat, ulterior șters, când Silvestri a părăsit țara.

A susținut zeci de concerte solo (poate sute) în țară și străinătate și a cântat în primă audiție românească *Sonata pentru corn şi pian* şi *Concertul pentru corn şi orchestră* de P. Hindemith (după ce le interpretase la Praga), *Concertul nr. 2 pentru corn şi orchestră* de R. Strauss, cu Orchestra Cinematografiei (pe care-l cântase în primă audiție la Praga), *Sonatina* de E. Cosma, *Concertul pentru corn şi orchestră op. 91* de R. Glier (1954), lucrare interpretată în prezenţa compozitorului. „Lui Paul Staicu, în amintire de la autor. Mulțumesc pentru interpretarea excepțională, R. Glier", era dedicația de pe partitura lucrării.

După obținerea primului premiu internațional la Festivalul Mondial al Tineretului (1953), Paul Staicu a fost catalogat drept „fenomen". „Nu am mai avut asemenea emoții artistice de când l-am auzit pe Enescu!", spunea Alfred Mendelsohn - președintele juriului. Cu această ocazie a interpretat și „Nocturna pentru corn și pian" a regretatului profesor și cornist Gheorghe Păunescu, lucrare ce i-a fost dedicată.

Mai târziu, la Viena, Swarovski și Savalisch l-au invitat pe reputatul cornist să cânte în orchestrele lor. I-a refuzat datorită perfecționării dirijatului. Nu în ultimul rând, după concursul de la Geneva, Willy Aebi - milionar și cornist amator, entuziasmat peste măsură de prestația lui Paul Staicu, declara că îi va oferi o mare sumă de bani ca premiu personal. A concertat în România şi în ţări din Europa. Cronicarii îl descriau ca pe „un ilustru solist, unul dintre cei mai buni cornişti din lume"[47].

[47] T. Drăgulescu - *Contemporanul*, febr. 1983
3 *Actualitatea muzicală*, p. 5, martie 2017

„În interpretările sale se iveau universuri de confidențe unite în real și virtual cu spiritele de elită desprinse inspirat din partituri. Astfel, cântul la corn al lui Paul Staicu era esențial și revelator în gesturi eroice, cum cerea o partitură sau alta, sau de vibrații evocatoare în plutirile de melodie”[48], scria într-o cronică Mircea Ștefănescu.

Paul Staicu l-a cunoscut îndeaproape pe Paul Hindemith la Praga, sfaturile şi învăţămintele sale fiind transmise şi tinerilor cornişti români. A fost unul dintre primii interpreţi români ce a cântat pe cornul în *Si b*, a introdus cântatul pe sistem *B* în România. A fost membru fondator al Cvintetului de instrumente de suflat „G. Enescu” - animat de prof. E. Bâclea (1954 - 1968) şi înfiinţat cu aprobarea Marelui Maestru. Cu această formaţie camerală a susţinut concerte în ţară şi străinătate.

Fig. 3 Paul Staicu - anii ’50

Ca dirijor, a debutat în 1963 cu Ansamblul de cameră al Filarmonicii „G. Enescu”. A condus Orchestra „Camerata” a Conservatorului de Muzică „C. Porumbescu” (1966 - 1978), Orchestra „Studio” a Conservatorului din Bucureşti (1975 - 1978), Orchestra simfonică din Constanţa (1978 - 1989), Orchestra simfonică din Montbéliard - Franţa (1992 - 2010). Memorabil a rămas concertul din 2002, la a 10-a aniversare a Orchestrei din Montbéliard, când foști studenți (I. Rațiu, N. Dosa, N. Dănilă, R. Cozma) au interpretat *Concertul pentru 4 corni și orchestră* de R. Schumann sub bagheta sa.

A susţinut concerte în ţară cu toate orchestrele filarmonice şi a efectuat turnee artistice în SUA, Canada, Europa (Viena, Paris, Berlin, Sankt Petersburg etc). A participat la numeroase festivaluri muzicale, printre care „Vienna Summer Festival”, Bayreuth - Germania, „G. Enescu”, Gourdon - Franţa. Ca muzician, a fost apreciat de mari personalități ale epocii sale: A. Mendelsohn, G. Georgescu, D. D. Sostakovich, R. Glier, H. Swarovski, Savalisch etc.

„S-a remarcat în fața orchestrei și în aprecierea generală a publicului. Muzica pe care o făcea semnifica îmbogățirea lumilor de sensuri, de impulsuri și de valori existențiale ale compozițiilor simfonice în amploarea lor. El avea un instinct superior, o genă a narațiunii dramatice și a freneziei mișcării și ritmului. El ilustra permanent din partituri lumi noi și

tulburătoare, lumi de noblețe și de sentiment, lumi ca scene de traiectorii cu mare constituență ideatică”[49].

Activitatea didactică. Profesor de corn, muzică de cameră şi orchestră la Conservatorul „C. Porumbescu” Bucureşti (1966 - 1989). Profesor de citire de partituri la Conservatorul de Muzică din Montbéliard - Franţa (1990 - 2002). Dintre discipolii săi fac parte I. Raţiu (fost corn solo la Duisburg şi prof. la Academia de Muzică din Dusseldorf - Germania), N. Dosa (fost corn solo la Monte Carlo - Monaco şi prof. la Conservatorul de Muzică din Nisa), T. Ungureanu (corn solo la Orchestra Picardie - Amiens, Franţa), N. Apostol (solo corn la Sonderborg - Danemarca) și mulți alții.

A fost membru în jurii internaţionale: München (Bayerischer Rundfunk) - 1973, 1980, 1989, 1994, 1997; „Primăvara la Praga” - 1974, 1978, 1982, 1997; „Concertino” Praga - 1969, 1972, 1975; „Castello di Duino”, Italia - 1992. A jurizat alături de mari cornişti ai lumii: Ph. Farkaş, P. Damm, A. Civil, D. Clevenger, V. Polech, V. Bujanovsky, E. Barbirolli etc.

Fig. 4 Juriul de la Castello di Duino - Italia (1992)

De asemenea, a fost invitat la diverse congrese, simpozioane, conferințe etc. pentru a susține prelegeri despre tehnica instrumentală cornistică și dezvoltarea instrumentelor de alamă în România. A făcut parte din grupul profesoral la Cursurile de vară de la Bayreuth - Germania, a susținut comunicări științifice la Universitatea din Montbéliard - Franța (2008) și la Simpozionul „G. Enescu” (2007). În activitatea didactică a plecat de la baza *Școlii germane* și *franceze* și a completat cu ceea ce aduceau studiile moderne. La clasicii existenți a adăugat ceea ce era valoros modern, concerte, lucrări și piese impuse la concursurile internaționale curente, fapt ce aducea aproape automat tehnica „la zi”. A luat repertoriu ca bază a dezvoltării artistice a personalității studenților și tehnica, ca mijloc de exprimare a conținutului estetic.

[49] Idem

Activitatea de creație.

A scris „Studiu introductiv și Exerciții zilnice pentru corn” - 1978 (pentru uz intern). „Exercițiile cuprind toate gamele majore și minore cu arpegiile lor în diferite formule, dar din semi-ton în semi-ton, și nu prin cvinte, astfel nici un loc să nu rămână nestăpânit din punct de vedere tehnic; exerciții *seci*, dar care odată însușite, degajă ușurință și tehnică spre interpretare”, după cum îmi scria autorul cu ani în urmă.

Fig. 5 Paul Staicu - anii ’70

Activitatea publicistică. A publicat volumul „Din Europa (amintiri... nu memorii) în Europa” - 2018. „Am evocat trăirea unor momente fără alte pretenții...”, mărturisea Maestrul.

Distincţii. A obţinut premii, medalii şi diplome la concursurile din Bucureşti (1953), Birmingham (Anglia), Moscova, Geneva, Praga. De asemenea, are în palmares *Marele premiu* al Academiei „Charles Cros”, Paris (cu *Dixtuorul* de G. Enescu, dirijat de C-tin Silvestri), Medalia Fundaţiei „Herbert von Karajan” (cu Orchestra „Camerata”, Berlin - 1974), Medalia aniversară „Richard Wagner” (cu Orchestra „Camerata”, Bayreuth - 1974), Premiul orașului Montbéliard (1994), Medalia orașului Exincourt - Franța și Medalia „Jean Ionescu” Constanța (2018).

Fig. 6. Medalii (selectiv)

La împlinirea vârstei de 80 de ani (2017), fostul student Cristian Codreanu - un reputat cornist în SUA, a scris un articol elogios la adresa Maestrului său, în revista Societății Internaționale de Corn „Horn Call", unde P. Staicu a fost numit „Life Member" (Membru pe viață). Este membru al Asociației Internaționale A.I.B. (Cambridge). Referințe biografice se regăsesc în Dicționarele „Who's in Music" - Cambridge (Anglia), „Who's in the World" (USA), „Lexiconul Interpreților români" - V. Cosma.

Discografie. A imprimat pe un disc Electrecord, *Concertele pentru corn şi orchestră* de W. A. Mozart cu Orchestra „Camerata" - ca solist şi dirijor. Fotografia - afiş a fost postată ani de zile pe pereţii fabricii „Alexander" din Mainz. A realizat imprimări pentru Radio Bucureşti cu lucrări de Britten, Schönberg, Sostakovich etc., cu orchestre simfonice din ţară. Autorul acestor rânduri n-a avut șansa de a-i fi discipol maestrului Paul Staicu, chiar dacă soarta a făcut ca să ne întâlnim de două - trei ori în viață. Am avut, în schimb, privilegiul să beneficiez de sfaturile, încurajările, observațiile, sugestiile Domniei sale cu ocazia elaborării *Dicționarului cornițtilor români*, lucrare pentru care Maestrul a realizat prefața ediției a doua revizuite și adăugite (2020).

Paul Staicu a stat la baza făuririi *Școlii moderne de corn* din țara noastră, fiind un reprezentant de seamă al generației sale de cornişti. Pentru instrumentiştii zilelor noastre Maestrul Paul Staicu este un reper, un etalon greu de atins, iar pentru dirijori un magician al baghetei, un muzician complet și complex.

BIBLIOGRAFIE

1. GÎSCĂ, P., *Permanențe în contemporaneitate. Dicționarul cornițtilor români*, Iași, Editura StudIS, 2012.
2. GÎSCĂ, P., *Dicționarul cornițtilor români*, Ediția a doua revizuită și adăugită, Iași, Editura StudIS, 2020.
3. HOFFMAN, A., Prefaţa discului *W. A. Mozart: Concerte pentru corn şi orchestră, nr. 2, 3, 4,* Solist Paul Staicu, STM - ECE 01122.
4. STAICU, P., *Din Europa (amintiri... nu memorii) în Europa*, București, Editura Muzicală, 2018.
5. STAICU, P., *Studiu introductiv și Exerciții zilnice pentru corn*, Conservatorul „C. Porumbescu" București (pentru uz intern), 1978.
6. www.google.com
7. www.hornexcerpts.org

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С УЧЕНИКАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

DEVELOPMENT OF MUSIC MEMORY IN THE PROCESS OF WORK WITH STUDENTS OF THE MUSIC SCHOOL

Ирина БОГАТАЯ,
Преподаватель фортепиано, Высшая дидактическая степень,
Почётное звание "Maestru în Artă",
Школа искусств им. „Алексея Стырча" мун. Кишинэу, Респ. Молдова

Abstract: *This article discusses the concept of music memory, its types and functions. The concept of its development for students of music schools are also considered.*

Keywords: *memory, memory functions, musical memory, ways of working on memorizing a piese.*

Проблемы памяти и в частности проблемы музыкальной памяти на протяжении нескольких столетий находятся в центре внимания многих учёных, драматических актёров, музыкантов всех специальностей, педагогов. За последний век, были сформулированы все аспекты работы памяти, дано огромное количество рекомендаций и советов, но как весь этот опыт эффективно применить отдельно каждому индивиду?

Виды памяти могут выступать в различных комбинациях, причём от удельного веса использования каждого из них может зависеть качество запоминания- его долговременность, точность и прочность, а также возможность быстрого припоминания - например, в ситуации концертного выступления. Поскольку у каждого человека в задатках заложено собственное индивидуальное сочетание предрасположенности к разным видам памяти, то в результате можно сказать, что музыкальная память у каждого неповторима. По этому поводу есть хорошее высказывание И. Гофмана: «Никакое правило или совет, данные одному, не могут подойти никому другому, если не пройдут сквозь сито его собственного ума и не подвергнуться в этом процессе таким изменениям, которые сделают их пригодным для данного случая». Проблема заключается в том, что специально отдельно для каждого музыканта нет готового рецепта по запоминанию музыкального произведения. Так же известно, что процесс выучивания музыкального произведения на память, в педагогической практике оставлен без надлежащего руководства со стороны педагога. Это приводит к тому, что ученик остаётся с данной проблемой один на один, и решает её в меру своих сил и возможностей.

Цель данной работы – осветить особенности музыкальной памяти, а также рассмотреть некоторые методы её развития в процессе работы с учениками.

Б. Теплов даёт такое определение музыкальной памяти: « Музыкальная память представляет собой способность человека к запоминанию, сохранению (кратковременному и долговременному) в сознании и последующему воспроизведению музыкального материала». Музыкальная память представляет собой комбинацию видов памяти, используемых и в другой деятельности, а её своеобразие состоит в компоновке и принципах использования различных видов памяти.

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Л. Маккиннон считает, что «Музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек – это память уха, глаза, прикосновения и движения».

КЛАССИФИКАЦИЯ ПАМЯТИ.

По характеру психической активности была изложена П. Блонским.

Двигательная (моторная) память – запоминание, сохранение и воспроизведение игровых движений и действий, их последовательность. В действительности пальцы не обладают памятью, а лишь имеют известную способность к автоматизации, которая возникает благодаря частому повторению музыкального произведения. Наиболее точно движения воспроизводятся в тех условиях, в которых они выполнялись ранее. В совершенно новых, непривычных условиях мы часто производим движения с большим несовершенством.

Эмоциональная память – память на чувства. Данный вид памяти заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства при повторении какой-либо ситуации. Говорят, что музыка- это стенография чувств.

Образная память, которая делится на:

- ***Слуховая память*** – память на музыкально-слуховые представления. При помощи слуховой памяти мы запоминаем и воспроизводим различные звуки и мелодии.
- ***Зрительная*** (визуальная) память – запоминание и сохранение зрительных образов, написанного нотного текста и расположения рук на инструменте.
- ***Осязательная*** (тактильная) память- память на прикосновения.

Словесно-логическая (конструктивно-логическая) память – проявляется в осмыслении музыкального материала и установлении логически оправданных внутренних связей между отдельными разделами произведения. Этот вид памяти способствует сознательному воспроизведению в последующих исполнениях представлений об

образном строе, жанре сочинения, особенностях его формы, фактуры, тональных, динамических, гармонических, ритмических построений.

Классификация памяти в зависимости от целей деятельности.

Непроизвольное запоминание происходит почти незаметно, в порядке работы над преодолением художественных и технических трудностей, встречающим перед исполнителем. В этом случае нет осознанной установки на запоминание, то есть заучивание текста наизусть не является какой-то специальной задачей.

Произвольное запоминание существует на основе сознательной активности исполнителя. Оно характеризуется тем, что человек ставит перед собой определённую цель (запомнить некую музыкальную информацию) и использует специальные приёмы запоминания.

В работе **В. И. Муцмахера** „*Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*" были разработаны приемы работы по заучиванию музыкального произведения наизусть:

Смысловая группировка. Сущность приема заключается в делении произведения на отдельные фрагменты, эпизоды, каждый их которых представляет собой логически завершенную смысловую единицу музыкального материала. Также этот прием называют приемом смыслового разделения. Использование приема смысловой группировки оправдывает себя на начальных этапах разучивания вещи. После того, как она уже выучена, следует мыслить крупными смысловыми единицами и обращать внимание в первую очередь на передачу целостного художественного образа произведения. Как удачно выразилась Л. Маккиннон, первая стадия работы состоит в том, чтобы „заставить себя делать определенные вещи; последняя — в том, чтобы не мешать вещам делаться самим по себе".

Смысловое соотнесение. В основе лежит использование мыслительных операций для сопоставления между собой некоторых характерных особенностей тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанемента изучаемого произведения. При анализе рекомендуется обращать внимание и на простейшие элементы музыкальной ткани — интервалы, аккорды, секвенции.

Логические способы запоминания, такие как смысловая группировка и смысловое соотнесение, улучшают запоминание и могут настойчиво рекомендованы молодым музыкантам, желающим продвинуться в этом направлении.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ПО И. ГОФМАНУ

Методика И. Гофмана на сегодняшний день представляет собой один из наиболее действенных путей запоминания музыкального произведения. Основу данного метода составляют следующие этапы развития музыкальной памяти:

1**. Работа с нотным текстом без инструмента**. Данный этап характеризуется ознакомлением и первичным разучиванием материала. Необходимо изучить нотный текст и мысленно представить его звучание. Представляя музыкальный материал с помощью внутреннего слуха, следует выявить и определить:

-Настроение и идею произведения

-Особенности развития художественного образа

-Понимание авторского замысла и вашего личного видения.

-Внимательный анализ нотного текста очень важен для последующего запоминания.

2. Работа за инструментом. Осмысление художественного замысла музыкального произведения – основная цель первых проигрываний на инструменте. После этого сразу начинается тщательная проработка – выявляются наиболее трудные места, а также опорные смысловые пункты. Сложные с исполнительской точки зрения места прорабатываются в медленном темпе. На данном этапе продолжается анализ фактурных, мелодических, гармонических особенностей, в рамках которых вы развиваете художественный образ. При заучивании наизусть следует начинать с отдельных фрагментов, а не сразу учить всё произведение целиком.

3. Работа без нотного текста, наизусть. Следующий этап закрепления музыкального произведения в памяти осуществляется в процессе воспроизведения его наизусть. Оказать существенную помощь может создание художественных или образных ассоциаций, которые активизируют эмоциональную память, что помогает надежнее усвоить материал. Для увеличения эффективности при повторении рекомендуется каждый раз вносить что-то новое – либо в ваших ассоциациях, либо в технических приемах.

4. Работа без музыкального инструмента и нотного текста. Данный этап работы является наиболее трудным. Надежное запоминание достигается путем мысленного воспроизведения партитуры. Повторение в уме стимулирует память слуховыми образами, усиливает эмоциональность игры, углубляет восприятие музыкального произведения

Возрастные особенности развития музыкальной памяти у детей младшего школьного возраста.

При работе над заучиванием произведения на память, преподаватель должен учитывать возрастные особенности ученика. У детей младшего школьного возраста

хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребёнка сведения и события. Заучивание наизусть чаще всего происходит путём зазубривания, редко понимая до конца, что они учат. Им проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего либо». Чаще используются зрительная, слуховая и моторная память.

Процесс развития логической памяти должен быть специально организован. Он должен включать два этапа:

1.Формирование умственного действия

2. Использование его как средство запоминания.

В работе важны 3 момента:

- Чётко сформулированная учителем задача
- Постепенное, совместно с учащимся, решение этой задачи
- Вывод, сделать который должен сам ученик.

Очень важны занятия по теории музыки, сольфеджио, хору.

Хороший результат при запоминании на память возможен лишь при систематической целенаправленной и внимательной работе. В занятиях должны присутствовать:

- Осознанность,
- Целенаправленность,
- Организованность
- Регулярность
- Мотивация
- Понимание « для чего учу наизусть и в какой срок».

СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА:

Повторы. Условием осмысленного запоминания материала и достижения высокой прочности его воспроизведения является принцип повторения. При повторении выученного материала его прочность и длительность сохранения возрастает многократно. Повторения нужны не только тогда, когда мы учим материал, но и тогда, когда надо закрепить в памяти то, что мы уже выучили. В психологии известны два способа повторения: концентрированное и распределённое.

Концентрированное – материал заучивается в один приём, повторения следуют одно за другим без перерыва.

Распределённое – повторение отделено от другого некоторым промежутком. Распределённое повторение рациональнее концентрированного. Оно экономит время и энергию, способствуя более прочному усвоению знаний.

Очень важно при повторении музыкального материала вносить что-то новое, стараться избегать монотонности и механичности в процессе работы.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ

На запоминание сильно влияет эмоциональное отношение человека к тому, что запоминается. Всё то, что вызывает у человека яркую эмоциональную реакцию, откладывает глубокий след в сознании и запоминается прочно и надолго. Многие музыканты подчёркивают, что следует учить наизусть «сердцем», « с душой», имея в виду « влюблённость», увлечённость исполнителя играемым произведением. Эмоционально пережитое откладывается в «памяти сердца», ускоряет и делает более прочным процесс усвоения музыки наизусть.

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО СЛУХА

Известный музыкальный психолог Д. Кирнарская в своей книге « *Музыкальные способности*» пишет: « Музыкальная память пользуется материалом, который ей предоставляет внутренний аналитический слух, поскольку непонятное и нерасчленённое нельзя запомнить: хаос не поддаётся сознательной фиксации. И запоминает человек любой материал не сразу и не вдруг, а чаще всего постепенно, то есть по необходимости, разлагая этот материал на элементы и слои, на этапы и разделы, которые шаг за шагом укладываются в памяти. Предварительным же этапом запоминания музыки всегда будет внутренний слух…». При исполнении на инструменте, внутренний слух должен постоянно контролировать получаемый результат. По сути, идеален тот вариант исполнения, при котором музыкант сначала слышит необходимое звучание внутри себя, затем исполняет, а получившееся звучание сверяет с тем, что сохранил в памяти внутренний слух. В виде формулы это выглядит так: «слышу (внутренним слухом) – исполняю – контролирую (внутренним слухом)». Память – исполнение – контроль.

ПРИЁМЫ ВЫУЧИВАНИЯ НАИЗУСТЬ.

В основе работы с учащимися используем методику действия, то есть активной музыкальной деятельности ученика в процессе слушания и исполнения музыки.

- Предварительный анализ музыкального развития от начала до конца произведения.
- Понимание музыкальной формы в целом и составляющих её частей.
- Выделение в тексте так называемых смысловых опорных пунктов. Это может быть начало раздела или части музыкального произведения, какая-то интонация, аккордовое сочетание, орнаментика.

- Детальная работа над отдельными частями. Смысловые единицы (фрагменты, части) запоминаемого музыкального материала не должны быть ни слишком малыми, ни чрезмерно большими по объёму. В первом случае дробится, «мельчится» музыкальный текст, что мешает его осмысленному освоению, во втором – возникает риск перегрузки памяти запоминающего.
- Специальная работа над трудными местами. Понимание их структуры и проработка в деталях.
- Грамотный разбор музыкального произведения. Без инструмента и за инструментом.
- Сравнение музыкальных фрагментов с уже известным учащемуся из его прошлого опыта музыкальным материалом.
- Подключение к процессу заучивания разнообразных ассоциаций, к которым прибегает музыкант для нахождения большей выразительности исполнения (различные цвета, подтекстовка, различные движения, звуки музыкальных инструментов, зрительные образы).
- Постоянное выучивание наизусть новых музыкальных произведений.
- Ясное представление сюжета, создание сценария исполняемого произведения.
- Составление эмоционального плана исполняемого произведения.
- Умение, следя по нотам и без нот представить, проговорить текст по ролям.
- Развивать актёрское мастерство.
- При заучивании музыкального произведения лучшего использовать утренние часы. Для повторения – вечерние часы.
- Целесообразно откладывать разучиваемое произведение на день, вспоминая его лишь мысленно (при каком-то пробеле, обратитесь к тексту).
- Обращение к нотному анализу необходимо постоянно, даже после того, как произведение уже прочно выучено и исполнено публично. Память имеет свойство терять мелкие элементы.
- Во время подготовительной работы как можно более полно осознавать все детали текста и работы над ним, а в момент выступления, напротив, больше полагаться на выработанный автоматизм и стараться не сосредотачивать внимание на тексте.
- Сосредоточиться на передаче образного содержания музыкального произведения.

Мысленное повторение произведения развивает концентрацию внимания на слуховых образах, столь необходимую во время публичного выступления, усиливает выразительность игры, углубляет понимание музыкального сочинения.

Л. МАККИННОН «ЗАПОМИНАНИЕ – ЭТО ОСМЫСЛИВАНИЕ, И НИ ОДИН ХОРОШИЙ МУЗЫКАНТ НЕ МОЖЕТ ОБОЙТИСЬ БЕЗ ЭТОГО».

Задатки памяти могут в значительной мере остаться в бездействии, а могут быть развиты целенаправленными усилиями в очень высокой степени. В отношении музыкальной памяти такие усилия означают произвольное, намеренное запоминание музыкального материала на основе его понимания и прочувствования. В процессе развития музыкальной памяти очень важны разумные педагогические действия, направленные на правильное запоминание. Они способствуют успешному развитию общей и музыкальной памяти у учеников, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на творческом и техническом росте.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БЛОНСКИЙ, П.П., *Память и мышление*. СП: Питер, 2001.
2. КИРНАРСКАЯ, Д.К., *Музыкальные способности.* М., 2004.
3. ПЕТРУШИН, В.И., *Музыкальная психология*: Учеб. пособие. М., 2009.
4. СТОЯНОВ, А., *Искусство пианиста*. М., 1958.
5. ТЕПЛОВ, Б.М., *Психология музыкальных способностей*. М.,1947.
6. МАККИННОН, Л., *Игра наизусть.* Л., 1967.
7. МАРТИНСЕН, К., *Индивидуальная фортепианная техника.* М., 1966.
8. МУЦМАХЕР, В.И., *Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано*: Учеб. Пособие. М., 1984.
9. ШУЛЬПЯКОВ, О.Ф., *Техническое развитие музыканта исполнителя*. М., 1973.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

SPECIFICITY OF THE CONCERTMASTER'S WORK IN THE CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

Светлана МОСЕНДЗ,
преподаватель по классу фортепиано, концертмейстер,
школа Искусств «Теодор Негарэ», Окница.

Abstract: *This article contains important aspects of the professional activity of an accompanist in a music school and his role in the formation of the performing skills of a young musician. The author also outlines the necessary competencies and methods for their development for successful work. The article focuses on the nature of the relationship between teacher, student and accompanist.*

Keywords: *accompanist, accompaniment, ensemble, soloist, performer, lesson, concert, performance.*

Концермейстер – это профессия, очень распространённая в музыкальном мире. Без неё сложно обойтись в области профессиональной музыки. А так же невозможно себе представить учебный процесс, концерт или конкурс без участия в них аккомпаниатора.
Так в чём же заключается уникальность такой профессии как концертмейстер и что подразумевается под его деятельностью? Какую роль он играет в формировании и воспитании юного исполнителя скрипача, трубача или вокалиста?

Замечательный педагог В. Бикташев даёт точное определение данной специальности: *«Это слово имеет немецкое происхождение. Его немецкий эквивалент «konzertmeister» буквально переводится как «мастер концерта». Очевидно, этим словом обозначают лицо, помогающее готовить концертное выступление»* [1, стр. 7]

Концертмейстер – это призвание. Но без определённых навыков и умений невозможно осилить этот вид музыкального искусства. Поэтому главной целью будущего аккомпаниатора является воспитание в себе профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности.

Хороший специалист должен обладать следующими компетенциями: острым музыкальным слухом, хорошей читкой с листа, умением транспонировать и профессионально владеть инструментом. Также ему необходимо развивать воображение, умение ярко и рельефно воплощать замысел автора и всесторонне формироваться как личность. В своей практике концертмейстеру доводится исполнять большой объём музыкального материала, различного по стилю и жанрам. В музыкальной школе аккомпаниатор работает со струнниками, духовиками, вокалистами, с хором и разнообразным ансамблям. Именно здесь и проявляется его универсальность и разносторонность.

Одним из важнейших необходимых навыков является *хорошая читка с листа.* М. В Савельев подчёркивал: *«В ходе работы следует добиваться, чтобы ви́дение текста играющим несколько опережало исполнительский момент, хотя бы на такт вперёд…»* [2 стр.41]. Это требуется для того, чтобы аккомпаниатор успевал улавливать и отражать все ритмические, темповые и динамические нюансы исполняемого произведения. Для развития навыка чтения с листа, пианисту необходимо регулярно знакомиться с новыми произведениями. Это позволит постепенно выработать способность лёгкой и быстрой читки незнакомого музыкального материала. Но самое важное - процесс этот должен продолжаться на протяжении всей его профессиональной деятельности.

Иногда, по стечению обстоятельств, концертмейстер сталкивается с необходимостью исполнения партитуры с «первого взгляда», непосредственно на выступлении, не имея возможности предварительно отрепетировать с солистом. В таком

случае, он должен быстро и подробно «глазами» охватить всё музыкальное произведение, гармонический план, мелодический рисунок, определить темп и ритм, уловить все указания в тексте, такие как динамика, штрихи и только затем начинать исполнение.

Следующим очень важным навыком для концертмейстера является *умение транспонировать* нотный текст. Например, в случае плохого самочувствия вокалиста или в силу технических проблем с инструментом (заниженный строй). Мастерство аккомпаниатора, его способность к транспонированию выручит в создавшейся ситуации, поможет спасти выступление солиста и позволит донести до слушателя подготовленную программу.

Каким же образом происходит процесс изменения нотного текста? Самый удобный способ – это транспонирование на полтона без изменения названия нот, мысленно изменив тональность произведения. Например, из ре мажора в ре бемоль мажор, из фа минора в фа диез минор и т. д.

В случае транспонирования от большой секунды до кварты перед игрой нужно проанализировать гармонический план пьесы, обратить внимание на движение мелодии. Установив «скелет» произведения и схему аккомпанемента, перенести его в другую тональность, отчетливо представляя ключевые знаки. Не следует забывать и о значении правильного баса как основы гармонии.

Отличающей чертой хорошего концертмейстера является его способность *«видеть партитуру по вертикали»* - это умение исполнять партию аккомпанемента и следить за мелодией, которую проигрывает солист.

В период работы над произведением с учащимся музыкальной школы на этапе разучивания можно рекомендовать концертмейстеру временно изменить фактуру аккомпанемента, не играть свою партию в полном объеме, а ограничиться лишь главными ее элементами: основными басами и гармонией. Это способствует развитию гармонического слуха у обучаемого. Для уточнения интонации и развития мелодического слуха можно помочь солисту, продублировав его мелодию на фортепиано.

Но главное заключается в том, чтобы аккомпаниатор сумел представить себе эти партии, как единое целое, смог внутренне прочувствовать и прослышать их звучание. Хороший концертмейстер обладает способностью мысленно (про себя) исполнять мелодию солирующего инструмента. Степень владения этим мастерством В.И. Савельев называл *«аккомпаниаторской чуткостью».* [2, стр. 44]

По мнению педагога Мосина И. Э., одной из важнейших способностей является *«психологическая готовность пианиста подчинится художественной воле солиста,*

дирижёра, танцовщика.» [3. Стр. 10] Это содействует раскрытию музыкального потенциала исполнителя и благоприятствует закреплению доверия к концертмейстеру.

Аккомпаниатору требуется *обладать знаниями специфики инструментального и вокального исполнительства.* Ему необходимо иметь понятия о строе духовых и струнных инструментов, штриховом разнообразии и способах исполнения, о специфике дыхания у вокалистов и духовиков. Эти знания способствуют достижению ансамблевого единства, сыгранности. Нередко концертмейстер, обладающий таким опытом и пониманием может помочь советом, поделиться мнением, высказать пожелание. Вместе с тем важно помнить, что в работе над произведением, в определении стилевых и жанровых особенностей - у концертмейстера может быть только совещательный голос. Решающим всегда будет мнение преподавателя.

Бикташев В. подчёркивает: *«Работа над всеми оттенками создания музыкального образа – определение необходимых штрихов, нюансов, темпов, и т.д. ведётся под руководством педагога и им определяется. Концертмейстер – проводник художественного замысла своего педагога. Ведь именно педагог несёт ответственность за всё, что происходит в его классе».* [1, стр. 150]

Очень важной чертой хорошего концертмейстера является *быстрота его реакции* во время исполнения. Нередко происходят неприятности, когда волнующийся солист перепутал слова или учащийся запутался в нотном тексте, в этом случае аккомпаниатор обязан, не переставая играть, суметь вовремя подхватить ученика, довести исполнение до конца.

Следующий важнейший момент – это *умения играть в ансамбле.* Оно включает в себя: а) динамическое равновесие партий, б) единство штрихов и фразировки, в) точное определение роли аккомпанемента в данном произведении.

В процессе музицирования с юным солистом, не обладающим сильным звуком, достаточной эмоциональностью и выразительностью, не уместным будет очень яркое и громкое вступление. Играя в ансамбле с маленьким музыкантом, пианисту следует исполнять свою партию выразительно, но оставаясь в рамках динамических возможностей ученика и специфики инструмента.

Готовясь к публичному выступлению, концертмейстер должен продумать все организационные моменты и заранее позаботится о перевороте страниц. Пропущенный во время переворота бас или аккорд, к которому привык ученик в классе, может вызвать неожиданную реакцию - вплоть до остановки исполнения.

В своей статье Усов Ю. А. отмечал: *«Важным моментом является поведение выступающих на сцене. Первым всегда выходит на сцену концертмейстер; после же*

окончания выступления исполнитель-солист также пропускает концертмейстера вперёд». [2, стр. 81]

Концертмейстер всегда готовиться к игре раньше своего партнера. В случае, когда они начинают играть одновременно, сразу после настройки пианисту необходимо положить руки на клавиатуру и внимательно следить за учеником, ждать от него показа начала игры или же, в порядке исключения, показать начало самому.

Концертмейстер в классе – это помощник, аранжировщик и правая рука преподавателя. Характер их общения между собой влияет на эффективность творческой работы, помогает музыкальному продвижению учеников и развитию индивидуальных способностей. В процессе уроков и репетиций педагог нередко высказывает аккомпаниатору пожелания, пояснения и т.п. Правильная реакция пианиста на такие замечания имеет важное значение для воспитания учащихся-музыкантов. В этом случае ярко и очевидно демонстрируется заинтересованность концертмейстера в удачном совместном исполнении, которую прежде всего должен почувствовать ученик.

Урок с аккомпаниатором всегда мотивирует обучающегося. Зная о предстоящей встрече с ним, возрастает уровень ответственности учащегося, он тщательнее готовится к занятиям. Возрастает серьёзность момента, когда на репетиции он будет выступать «как артист» в сопровождении опытного пианиста.

Выступление на сцене – это волнительный момент, требующий силы, энергии и иногда даже мужества. *Чем больше будет совместных выходов к публике, тем увереннее в своих силах становится ученик.*

И самое главное – дать почувствовать солисту, что его концертмейстер – мудрый, опытный, хороший музыкант, умеющий поддержать и помочь. А эта помощь будет осуществляться всегда: в классе, на экзаменах и в любую минуту на сцене, ради которой мы, музыканты, собственно и существуем.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. БИКТАШЕВ, В., *Искусство концертмейстера.* Основы исполнительского искусства. Санкт-Петербург: Союз художников, 2014.
2. ЛАГУТИН, А. И. *Методические записки по вопросам музыкального образования*. Выпуск 3. Москва, Музыка, 1991.
3. МОСИН, И.Э. *Творческая работа в концертмейстерском классе: Учебно-методическое пособие.* 2-е издание. СПб, Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2017.

ATITUDINEA ȘI ROLUL PROFESORULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC

ATTITUDE AND ROLE OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY FROM ARTISTIC EDUCATION

Stela ZGLAVOCI,
profesor de vioară, gr.did I,
Şcoala de Arte „C.Porumbescu" mun. Bălți, Moldova

Abstract: *Music is the deepest and the most complex of the arts. It's the expression of the ideas and feelings by its sound, her messages being addressed to affection and sensibility. It gives rise to aesthetic feelings, which supports the intellectual development and rises the student's spirit to a higher level. The attitude towards music represents the condition that will ensure communication between student and music. In this context, teacher's image has the supreme role of these great values.*

Keywords: *artistic education, the attitude towards music, music values, relationship between teacher and student.*

La etapa actuală, societatea care tinde spre integrare europeană, are nevoie de personalități dotate cu abilități specifice perceperii, aprecierii și valorificării produselor culturale, create de generațiile actuale și predecesoare. În epoca dezvoltărilor tehnologice a sec. XXI, tot mai des ne confruntăm cu problema atitudinii negative față de școală în general, față de arte, față de muzică. Cum este posibil și de ce are loc acest lucru ?

Demonstrîndu-se marea și benefica acțiune a muzicii asupra dezvoltării spirituale a omului, unii elevi, la absolvirea şcolilor de muzică/arte, rămîn cu totul insensibili față de muzică sau și mai grav „urăsc școala de muzică"- care este nucleul cultural–spiritual al societății.

Care sunt cauzele apariției a unei astfel de atitudini și cum se pot elimina din învățămîntul muzical aceste realităţi? Cum să formăm o atitudine adecvată elevului faţă de valorile artistice? Cine este responsabil – profesorul, elevul sau însăși muzica? Sau poate nesupravegherea copiilor şi neimplicarea familiei în educatia copiilor, urmată de structura materiei școlare care este mult prea stufoasă și de lipsită de motivaţii?

Fiind un act ce ţine de sfera relatiilor interpersonale, actul educativ, eficiența sa, se decide pe terenul raporturilor concrete zilnice, dintre profesor şi elev.

Pentru perfecţionarea relaţiei profesor-elev este necesar să se ia în considerație, pe de o parte, obiectivele educaţiei, iar pe de altă parte psihologia tineretului contemporan, actul educativ fiind un proces de continuă invenție socială.

Dincolo de conținuturile concrete care se transmit, în activitatea didactică va fi foarte important tipul de interacțiune care se va statornici între elev și profesor. Relația cu elevul nu trebuie să fie redusă doar la aspect formal, administrativ, fiin reglementată de coduri și

normative instituționale, ci se va adecva şi personaliza neîncetat, se va dimensiona şi relativiza la specificul fiecărui elev în parte.

Astăzi este unanim acceptată ideea potrivit căreia existenţa umană în toate determinările ei ar trebui să se conducă şi după legile frumosului, ale armoniei, într-un cuvânt după legile eticului şi esteticului artistic.

Copilul în dezvoltarea sa are nevoie să-şi cultive sensibilitatea, imaginaţia, creativitatea, în scopul unei autorealizări şi adaptări la realitatea înconjurătoare, aceasta sporind rata succesului în viaţă şi, totodată, determinînd motive puternice de a acţiona prin autoeducaţie la formarea/dezvoltarea propriei personalităţi.

„Profesorul – persoană calificată care predă o materie de învăţământ; persoana care îndrumă, educă", astfel sună definiţia acestui cuvînt şi conform *Codului Educaţiei al Republicii Moldova,* profesorul îndeplineşte atribuţii funcţionale, care asigură formarea şi pregătirea personalităţii elevului şi pregătirea lui profesională în cadrul instituţiilor de învăţământ. Societatea a suferit schimbări majore şi odată cu ea se schimbă principiile de viaţă, caracterul oamenilor şi cerinţele elevilor faţă de noi – profesorii. Elevii doresc să vadă un cadru didactic, nu doar o persoană care predă o materie, îi învaţă şi atît, ei doresc să vadă în profesor o personalitate cu calităţi atitudinale şi spirituale selecte, mai ales cînd este vorba despre profesorul care promovează o valoare atît de înalţătoare cum este - *Muzica.*

Comportamentul cadrului didactic trebuie să fie demn statutului său – de a fi numit profesor model – persoană care nu doar transmite formal informaţia necesară, dar şi demonstrează afecţiune, un stil de predare democratic, stabilind reguli ce vor fi respectate de ambele părţi, exigent, în ce priveşte materia studiată, obiectivitate în evaluare, utilizînd metode interactive şi tehnici de predare ce motivează copiii, relaţie de prietenie, ce ţine cont de problemele elevilor arătîndu-i dragoste, înţelegere şi sprijin.

Fiind un act ce ţine de sfera relaţiilor interpersonale, actul educativ şi eficienţa sa se decide pe terenul raporturilor concrete zilnice, dintre profesor şi elev. În problema relaţiei profesor-elev, pe lângă o bogată experienţă pozitivă ce s-a acumulat în decursul anilor, se constată că uneori predomină arbitrariul, practici învechite şi prejudecăţi pe care o atitudine conservatoare le menţine.

Pentru perfecţionarea relaţiei profesor-elev este necesar să se ia în consideraţie, pe de o parte, obiectivele educaţiei, iar pe de altă parte psihologia tineretului contemporan, actul educativ fiind un proces de continuă invenţie socială. Dincolo de conţinuturile concrete care se transmit, în activitatea didactică va fi important foarte mult, tipul de interacţiune care se va statornici între clasa de elevi şi profesor, precum şi atitudinea acestuia în a se relaţiona ca grup şi la fiecare elev în parte. Relaţia cu elevii nu trebuie să se reducă doar la aspectul formal, administrativ, fiind

reglementată de coduri deontologice sau normative instituţionale; aceasta se va adecva şi personaliza neîncetat, se va dimensiona şi relativiza la specificul grupului şcolar sau la membrii acestuia. Rezultatul unui raport pozitiv profesor-elevi înseamnă, pe de o parte, oamenii formaţi pentru o integrare eficientă în circuitul vieţii social-productive, iar pe de alta, educatori care-şi onorează misiunea socială asumată, profesori stimaţi de foştii lor elevi, de colegi, de societate. În caz contrar, când relaţia profesor-elevi este una negativă, ca urmare a unor insuficienţe şi neîndepliniri ale muncii didactice sau a unei concepţii eronate sub aspect moral în legătură cu rolul educatorului în procesul de învăţământ, se ivesc din nou carenţe în viaţa şcolară a copiilor şi cu deosebire a unora dintre ei, deoarece nu toţi reacţionează la fel de sensibil la situaţiile stresante, comportamentul rezultat fiind determinat de ecuaţia psihologică personală şi de condiţiile particulare din viaţă în afara şcolii.

În concepţia pedagogică modernă, pentru ca pedagogul să poată concepe, organiza, proiecta actul educaţional, are nevoie de: pregătire, tact şi măestrie psiho-pedagogică. Pentru îndeplinirea la un nivel înalt de performanţă şi eficienţă a activităţii sale complexe, pedagogul trebuie să-şi formeze şi să manifeste o gamă variată de calităţi (competenţe) ale personalităţii sale, care să-l definească ca specialist, om de ştiinţă, om de cultură, pedagog, cetăţean şi manager.

Procesul instructiv-educativ se realizează în contextul unei reţele complexe şi dinamice de interacţiuni reciproce, între profesor şi elevi, cu o importanţă majoră pentru buna sa desfăşurare. Activităţile de predare şi învăţare angajează multidimensionale, cu o puternică încărcătură psihosocială şi pedagogică, a căror optimizare reprezintă una dintre cele mai importante condiţii de reuşită. Calitatea şi eficienţa demersului didactic depind, în mare măsură, de capacitatea profesorului de a stabili relaţii adecvate cu fiecare elev în parte.

În cadrul activităţilor didactice se creează multiple raporturi interpersonale între participanţi, antrenaţi cu toţii într-un proces constant de influenţare reciprocă. Interacţiunile nu se limitează la comunicarea unor conţinuturi, ci se extind la modalităţile de conducere a activităţii, la sentimentele şi atitudinile personale. Reuşita unui profesor depinde de natura relaţiilor pe care le stabileşte cu elevii săi în cadrul acestor interacţiuni, aspect deosebit de important, deoarece multe dificultăţi de învaţare sau lipsuri înregistrate în pregatire şi educare se datorează unor relaţii deficitare.

Profesorul este cel care orientează și stimulează curiozitatea naturală și interesul spontan al elevilor pentru o nouă descoperire, cel care îndrumă și încurajează activitatea de organizare și integrare a datelor culese, a cunoștințelor reactualizate în vederea aplicării lor la soluționarea problemelor date, lăsându-le: libertatea de examinare a faptului real ori de analiză critică a

conținutului unui text; independență în activitate; operativitate și rapiditate în reacții (cognitive, afective, motrice); deplină responsabilitate pentru ceea ce întreprind.

În funcție de necesități, de gradul de autonomie sau semiautonomie a învățării, el poate interveni din când în când, canalizând energiile partenerilor săi. Astfel, el este cel care oferă explicații, dă lămuriri, răspunde la întrebări, îi ajută să utilizeze corect anumite materiale, instrumente sau utilaje, caută să-i ajute să evite devierile inutile, încercările fără obiect, eventualele erori și pierderi de timp.

Profesorul este cel care, ținând seama de logica învățării, orientează ceea ce elevii au de făcut, devine ghid al demersului lor euristic, canalizându-i în direcția obținerii rezultatelor așteptate, în loc de a le impune într-o manieră directă, dinainte stabilită cu mai multă sau mai puțină rigurozitate.

În literatura de specialitate se apreciază că profesiunea didactică nu se poate restrânge doar la cea de simplă sursă de cunoștințe. Rolul conducător al profesorului în activitatea didactică rămâne însă una dintre coordonatele de bază ale misiunii sale.

Rolul instituţional al profesorului presupune calităţi şi competenţe de o complexitate deosebită, printre care şi abilitatea de a stabili şi întreţine relaţii adecvate cu elevii. În acest sens, competenţa didactică ne apare, ca o dimensiune interpersonală cu multiple faţete relaţionale: cognitive, funcţional-simpatetice, comunicaţionale, motivaţionale, operaţionale. Pe lîngă competenţele de natură ştiinţifică şi metodică, solicitate de disciplinele predate, este necesar ca profesorul să posede şi aptitudinea de a stabili relaţii conform rolului asumat. Ca element vital al procesului instructiv-educativ, relaţia profesor - elev impregnează şi influenţează totul.

Profesorul se implică în activitatea didactică cu întreaga sa personalitate: motivaţie, aptitudini, nivel de competenţă, experienţă personală. Arta de a preda nu se reduce la transmiterea cunostinţelor, ci presupune şi o anumită atitudine faţă de elevi, ca expresie a concepţiei pedagogice asumate şi a propriilor trăsături de personalitate. Predarea este o acţiune organizată şi orientată de către profesor, cu scopul de a provoca modificări în comportamentul elevilor. Natura relaţiilor stabilite cu elevii depinde de modul în care profesorul îşi îndeplineşte obligaţiile şi, totodată, de modul în care elevii reacţionează la mesajul său. Prin strategiile folosite şi comportamentul manifestat la lecţie, relaţiile cu elevii pot fi influenţate, sub aspectul atitudinii faţă de învaţare, al înţelegerii şi acceptării mesajelor pe care le transmite.

Asumându-și o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conștientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesiuni îl au anumite componente ale personalității: cultura profesională, calitățile atitudinale și cele aptitudinale. De fapt, pentru ca anumite cunoștințe să fie transmise de la o

persoană la alta și acceptate, trebuie întotdeauna ca între ele să existe un schimb afectiv format din încredere și dispoziție receptivă dintr-o parte și din alta.

Rolul profesorului poate să fie analizat și din perspectiva relației profesor-elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare), se impune o nouă abordare a relației profesor-elev: asumarea de către profesor și elevi a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional; recunoașterea reciprocă a „dreptului de a fi altfel" și valorizarea fiecărei ființe umane în parte, indiferent de cât și de cum este diferită; încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa; recunoașterea faptului că toți elevii și profesorii sunt parteneri sociali cu funcții complementare, dar cu responsabilitate comună; considerarea școlii ca mediu de construcție culturală; renunțarea la principiul „căii optime unice" și conștientizarea faptului că majoritatea problemelor sociale și umane au mai multe soluții echi-finale și echivalente; promovarea autenticității și sincerității – a fi tu însuți este mai important decât a avea dreptate.

Educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi.

Natura relaţiilor pe care profesorul le stabileşte cu elevii este determinată nu numai de stilul de abordare a activităţii şi de trăsăturile sale de personalitate, ci şi de trăsăturile individuale ale elevilor. De aceea, cunoaşterea partenerilor de activitate este indispensabilă. Este necesară, pe de o parte, cunoaşterea valorii pregătirii fiecarui elev, a trăsăturilor sale de personalitate, a statusului său iar, pe de alta parte, o cunoaştere a particularităţilor structurale şi a fenomenelor de natură psihosocială. Dinamica relaţiilor de influenţă trebuie privită şi prin prisma structurilor sociale în care se înscriu elevii. Pentru a stabili relaţii eficiente, profesorul caută să cunoască elevii, diferenţele dintre ei, sub aspectul nivelului cultural atins, al potenţialului individual, al intereselor şi aptitudinilor, aşteptărilor şi dorinţelor, adaptării şi integrării, atitudinilor şi conduitelor manifestate, a trăsăturilor de personalitate. Capacitatea de a cunoaşte elevul şi de a-1 înţelege, de a stabili relaţia necesară cu fiecare în parte este indispensabilă cadrului didactic.

Cunoaşterea diferenţiată a elevilor îi permite profesorului să perceapă unicitatea fiecăruia şi să stabilească o oarecare probabilitate de apariţie a unor anumite comportamente, într-o situaţie dată. În lipsa unei astfel de cunoaşteri, el riscă să intreprindă acţiuni stereotipe, uniformizante, care ignoră caracteristicile particulare ale elevilor. Cunoaşterea elevilor îl influenţează pe profesor, orientîndu-i conduita în activităţile desfăşurate, fapt pentru care constituie una dintre condiţiile fundamentale ale organizării şi funcţionării procesului instructiv-

educativ. Cunoaşterea de către profesor a trăsăturilor de personalitate ale elevului constituie una dintre multiplele condiţii de reuşită în procesul instructiv-educativ. Modalităţile de realizare sunt diverse, comunicarea verbală jucînd un rol esenţial, fără a fi însă şi suficientă, pentru simplul motiv că, de multe ori, comunicarea se produce la nivel general, fără a presupune cunoaşterea directă a fiecăruia dintre subiecţii implicaţi. Este vorba de acele raporturi cu caracter indirect ce se stabilesc între profesori şi elevi, acţiunile primilor putînd produce modificări în comportamentul celorlalţi, fără a fi nevoie de o cunoaştere directă a lor. De aceea este necesară utilizarea unor modalităţi alternative, dar complementare, de relaţionare, care să medieze legăturile dintre cei doi factori ai binomului educaţional. Capacitatea de a cunoaşte şi de a înţelege elevul, psihologia sa, constituie o calitate a cadrelor didactice, o aptitudine pedagogică ce joacă un rol esenţial în activitatea şcolară. Ea face posibilă, totodată, participarea la emoţiile şi sentimentele elevilor, împărtăşirea stărilor lor afective, precum şi predicţia sau controlul comportamentului acestora.

În structura personalităţii oricărui cadru didactic este necesar să se regăsească capacitatea de a fi empatic, de a putea surprinde, pe această cale, trăsăturile psihice ale fiecărui interlocutor. Privitor la comportamentul pedagogic, recursul la o astfel de capacitate conduce la descoperirea de către profesor a unor modalităţi adecvate de optimizare a relaţiilor cu elevii, sub toate aspectele, ca o condiţie a unei comunicări eficiente.

Specialitatea „profesor de disciplini muzical-artistice”, în aspectul ei superior, este una din cele mai complexe specialităţi pedagogice. Realizarea scopului general al cadrului învăţămîntului muzical-artistic (1-valorificarea potenţialului muzical-artistic al elevului; 2-dezvoltarea individualizată a capacităţilor lui respective; 3-formarea culturii muzical-interpretative ca parte componentă a culturii spirituale a elevului), preconizează o vastă şi profundă pregătire a specialistului în materie de muzică, de psihologie/pedagogie, precum şi în alte domenii limitrofe. Cultura muzicală a elevului se va afla în raport direct cu cultura muzicală şi competenţa didactică a profesorului.

Chemarea sufletului, conştiinţa clară a lucrului înfăptuit, voinţa, rezistenţa, perseverenţa, încrederea în sine, convingerea fermă în necesitatea străduinţelor depuse, interesul profesional, dragostea pentru profesia aleasă, dragostea de muzică şi de copii, sacrificarea în numele frumosului – iată doar cîteva calităţi pe care, conjugate cu un decvat profesionalism, vor asigura succesul. Altminteri, munca va rămîne gratuită, lipsită de rezultate şi deci, şi de bucurii.

BIBLIOGRAFIE

1. ARCEAJNICOVA, L., *Profesia – învăţător de muzică.* Ed. Lumina, Chişinău, 1987.
2. BERNŞTEIN, L., *Cum să înţelegem muzica?* Ed. Hiperion, Chişinău, 1991.
3. CLARKE, P., *Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme*. Ed. ProDidactica: ARC, Chişinău, 2001.
4. CRISTEA, M., *Sistemul educaţional şi personalitatea: Dimensiunea estetică.* Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
5. GAGIM, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Ed.Timpul, Iaşi, 2003.
6. NICOLESCU, M., *Modelul uman şi idealul educativ:* Antologie de texte. EDP, Bucureşti, 2004.
7. STAN, E., *Pedagogie postmodernă*. Ed. Timpul, Iaşi, 2000.
8. ZOLOTARIOV, E., *Plăsmuind un suflet nobil*. Lumina, Chişinău, 1991.
9. АСТАХОВ, А.И., *Воспитание творчеством*. Просвещение, Москва, 1986.
10. МАКСИМОВ, Ю.В., *Родник творчества:* Книга для учителя. Просвещение, Москва, 1988.

Tiparul: ***Tipografia Indigou Color***
© Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi, 2021