

GABRIELA MUNTEANU
DIDACTICA EDUCAȚIEI MUZICALE
Ediția a II-a

© Editura Fundației *România de Măine*, 2007
Editură acreditată de *Ministerul Educației și Cercetării*
prin *Consiliul Național al Cercetării Științifice*
din *Învățământul Superior*

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

MUNTEANU, GABRIELA

Didactica educației muzicale, ediția a II-a / Gabriela Munteanu – București: Editura Fundației *România de Măine*, 2007

ISBN: 978-973-725-908-0

371.3:78(075.8)

Reproducerea integrală sau fragmentară, prin orice formă
și prin orice mijloace tehnice, este strict interzisă
și se pedepsește conform legii.

*Răspunderea pentru conținutul și originalitatea textului
revine exclusiv autorului/autorilor.*

UNIVERSITATEA *SPIRU HARET*
FACULTATEA DE MUZICĂ

Prof. univ. dr. **GABRIELA MUNTEANU**

DIDACTICA EDUCAȚIEI MUZICALE

Ediția a II-a

EDITURA FUNDAȚIEI *ROMÂNIA DE MÂINE*
București, 2007

CUPRINS

<i>Cuvântul autoarei</i>	9
--------------------------------	---

PARTEA I

Unitatea de curs 1	
Curriculum Național	11
1.1. Planul-cadru de învățământ și Educația muzicală ca obiect de studiu în învățământ	11
1.1.1. Componentele planului-cadru	12
1.1.2. Principiile de generare a planului-cadru și implicațiile acestora asupra unor concepte noi în didactica generală și cea muzicală	14
1.1.3. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare	20
<i>Anexe</i>	
Anexa 1. Planul-cadru de învățământ pentru clasele I-VIII	22
Anexa 2. Planul-cadru de învățământ pentru clasele IX-X	23
Anexa 3. Planul-cadru de învățământ pentru clasele IX-X	24
1.2. Programele școlare	25
1.2.1. Programă școlară – programă analitică	25
1.2.2. Despre obiectivele-cadru și competențele generale ale obiectului de studiu: Educația muzicală	30
1.2.3. Despre obiectivele de referință și competențele specifice ale Educației muzicale	33
1.2.4. Despre valori și atitudini în Educația muzicală	35
1.2.5. Despre conținuturile programelor	37
1.2.6. Despre activitățile de învățare specifice Educației muzicale	38
1.2.7. Standardele de performanță specifice Educației muzicale	43
1.2.8. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare	48
<i>Anexă</i>	
Tabloul sinoptic comparativ cu sistemele de învățământ	49
1.3. Manualele școlare	50
1.3.1. Manuale alternative, manualul unic	50
1.3.2. Funcțiile unui manual	52
1.4. Materiale suport (curriculum suport)	52
1.4.1. Aria de cuprindere a categoriei: materiale suport	52
1.4.2. Raportul dintre materialele suport și manualele alternative	53
<i>Anexă</i>	
Lista selectivă a unor materiale suport pentru Educația muzicală apărute după 1995	53
Unitatea de curs 2	
Proiectarea demersului didactic la obiectivul de studiu: Educație muzicală	55
2.1. Analiza programelor de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu	55
2.1.1. Programele de Educație muzicală pentru învățământul primar, clasele I-IV, edițiile 1999, 2003, 2004	56

2.1.2. Programele de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu, clasele V-VIII (ciclul gimnazial al cursului secundar inferior)	59
2.1.3. Programa de Educație muzicală pentru clasele a IX-a și a X-a (ciclul liceal al cursului secundar inferior)	64
2.2. Planificarea calendaristică	66
2.2.1. Prezentare generală	66
2.3. Proiectarea unităților de învățare și a tipurilor de lecții, a diverselor activități ce aparțin Educației muzicale formale și informale	68
2.3.1. Proiectarea unităților de învățare specifice Educației muzicale	68
2.3.2. Proiectarea secvențială a lecțiilor și a diverselor activități ce aparțin Educației muzicale formale și informale	70
2.4. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare	72
<i>Anexă</i>	
Planificarea calendaristică a unităților de învățare (Chitaigoroski Elena-Coculeana)	75
Unitatea de curs 3	
Norma didactică și activitățile didactice ale profesorului de Educație muzicală	76
3.1. Procedura de ocupare a unui post/catedră în învățământ	76
3.2. Sistemul național de învățământ în România	77
3.3. Norma didactică	78
3.4. Activitatea profesorului de Educație muzicală în cadrul unor organisme ale școlii: consiliul de administrație, consiliul profesoral, catedra/comisia de specialitate, consiliul clasei	80
3.5. Drepturile și obligațiile unui profesor într-o școală	82
<i>Bibliografie</i>	83

PARTEA a II-a

Unitatea de curs 4

Resursele umane – profesorul și elevii ca actori ai procesului de Educație muzicală	85
4.1. Profesorul de Educație muzicală	85
4.1.1. Profesorul de Educație muzicală ca actor al procesului de Educație muzicală	85
4.1.2. Descrierea ocupației și a competențelor specifice meseriei de profesor de Educație muzicală	86
4.1.3. Competențele specifice și speciale ce desemnează personalitatea profesorului de Educație muzicală	87
4.2. Elevii – actori ai procesului de Educație muzicală	89
4.2.1. Elevul – ființă plenară imperfectă, dar perfectibilă din punct de vedere muzical	89
4.2.2. Procesele psihice și procesul de Educație muzicală	90
4.2.3. Capacitatea muzicală a elevilor și activitățile muzicale formale	93
4.2.3.1. Scurtă prezentare a testelor elaborate în cadrul pedagogiei experimentale	94
4.2.3.2. Rezultatele unor testări ale aptitudinilor muzicale întreprinse în școli (învățământul obligatoriu)	96
4.2.3.3. Probleme ortomuzicale (defectologie ritmică, melodică, defecte de dicțiune)	99
4.3. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare	102

Unitatea de curs 5

Resursele materiale ale procesului de Educație muzicală. Mijloace didactice/ materiale didactice	103
5.1. Definiție, cerințe	103
5.2. Categoriile de resurse materiale (mijloace și materiale didactice) pentru Educația muzicală	104
5.3. Criterii de selecționare a pieselor muzicale (vocale, instrumentale și pe suport audio) pentru Educația muzicală	105
5.3.1. Criterii de selecționare a pieselor vocale necesare activităților muzicale vocale	105
5.3.2. Criterii de selecționare a pieselor muzicale necesare activității de interpretare instrumentală	107
5.3.3. Criterii de selecționare a pieselor muzicale pentru receptarea lor prin mijloace audio (audiția muzicală)	108
5.4. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare	110

Unitatea de curs 6

Resursele metodologice ale procesului de învățământ (metode de învățământ)	111
6.1. Definiții	111
6.2. Personalitatea profesorului și metodele de învățământ	112
6.3. Configurația sistemului de metode de învățământ	113
6.4. Metode de învățământ și demersurile de argumentare inductivă, deductivă, de analogie (comparație)	115
6.5. Specificul metodelor de învățământ utilizate în Educația muzicală	117
6.5.1. Dialogul: de examinare, de tip euristic, de dezbatere	117
6.5.2. Demonstrația didactică	119
6.5.3. Descoperirea didactică (redescoperirea)	120
6.5.4. Observația didactică	120
6.5.5. Expunerea: povestirea didactică, explicația didactică, prelegerea	121
6.5.6. Problematizarea	121
6.5.7. Studiul cu cartea	122
6.5.8. Modelarea didactică	122
6.5.9. Studiul de caz	122
6.5.10. Simularea (psihodrama)	123
6.5.11. Instruirea programată	123
6.5.12. Algoritmizarea	123
6.5.13. Exercițiul	124
6.5.13.1. Tipuri de exerciții specifice Educației muzicale	124
6.5.13.2. Tipurile de exerciții sistematizate după obiectivele-cadru/ competențele generale și după unitățile de învățare	127
6.5.14. Jocul	130
6.5.14.1. Clasificarea jocurilor muzicale	130
6.5.15. Metode de stimulare a imaginației, creativității de tip școlar	131
6.5.16. Metode de educație morală și muzica	132
6.6. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare	133

Unitatea de curs 7

Resursele procedurale vizând formele de organizare ale activității muzicale formale

135	
135	7.1. Formele de organizare ale activităților specifice procesului de Educație muzicală
135	7.1.1. Definiții; formele de obiectivare a activităților specifice Educației muzicale
136	7.1.2. Lecția de Educație muzicală: tipuri și variante
138	7.1.2.1. Tipuri de lecție
138	7.1.2.2. Variantele de lecție
143	7.1.2.3. Formatul unui proiect de lecție secvențial
145	7.1.3. Jocul didactic muzical
145	7.1.3.1. Forma jocului didactic muzical
145	7.1.3.2. Formatul unui proiect de joc didactic muzical
146	7.2. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare
<i>Anexe</i>	
147	Anexa 1. Proiectul unității de învățare „Melodia”, clasa a VI-a
150	Anexa 2. Proiect de lecție – „Diezul și becarul” (Munteanu Gabriela, Chitaigoroski Elena-Coculeana)
156	Anexa 3. Proiect de lecție – „Bemolul și becarul” (Munteanu Gabriela, Chitaigoroski Elena-Coculeana)
163	Anexa 4. Proiect de lecție – „Tonalitatea Sol major” (Chitaigoroski Elena-Coculeana)
171	Anexa 5. Proiect de lecție – „Tonalitatea Mi minor” (Chitaigoroski Elena-Coculeana)
179	Anexa 6. Proiect de lecție – „Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc” (Munteanu Gabriela, Chitaigoroski Elena-Coculeana)
181	Anexa 7. Proiect de lecție – „Miniatura” (Chitaigoroski Elena-Coculeana)
184	Anexa 8. Proiect de lecție – „Suita. Rapsodia” (Chitaigoroski Elena-Coculeana)
186	Anexa 9. Proiect de lecție – „Muzica ușoară” (Chitaigoroski Elena-Coculeana)
189	Anexa 10. Patru proiecte de lecție, clasa a IX-a (Munteanu Gabriela)
190	I. „Sappho și Phaon”
191	II. „Starea de spirit a femeii reflectată în pictura românească și în piesele compozitorilor români”
192	III. „Vârstele omului în lirica românească”
193	IV. „Muzica și atitudinile (valorile) moral-civice”
194	Anexa 11. Joc didactic muzical – „Dirijorul și coriștii” (Munteanu Gabriela)
196	Anexa 12. Joc didactic muzical – „Loto muzical” (Munteanu Gabriela)
200	Anexa 13. Joc didactic muzical – „Rondoul ritmic” (Munteanu Gabriela)
203	Anexa 14. Curriculum opțional pentru clasa a V-a – Pseudoinstrumente în Educația muzicală: „Nuca muzicală” (Munteanu Gabriela)
205	Anexa 15. Curriculum opțional pentru clasa a X-a – „Preclasicismul muzical (barocul) și chitara” (Munteanu Gabriela)
208	<i>Bibliografie</i>

CUVÂNTUL AUTOAREI

Este binecunoscută situația derutantă în care este pus un student practicant sau un profesor debutant în clipa când „descinde” prima dată într-o școală. Deruta provine, în principal, din faptul că noul venit nu înțelege momentul și stadiul unor activități în care sunt antrenați colegii de cancelarie, evident concentrați pentru a rezolva programul curent al școlii sau o parte din cel de perspectivă.

Lucrarea de față se adresează studenților de la facultățile de muzică (cursuri de zi, F.R. și cu precădere celor de la I.D.) ce se pregătesc pentru cariera didactică, facilitându-le, pe această cale, înțelegerea „intrării în scenă” a problemelor eșalonate pe un întreg an școlar.

Scopul nostru nu este acela de a-i organiza pas cu pas activitatea în școală studentului practicant sau profesorului debutant, ci de a-i sugera perspectiva a ceea ce trebuie să cunoască și să realizeze, repetăm, într-un an școlar. În consecință, lucrarea de față este un curs de „Didactică a educației muzicale”, parte, ramură a didacticii generale. Didactica educației muzicale indică norme, reguli, metode de predare-învățare-evaluare a muzicii, forme de organizare a activității specifice Educației muzicale, conținuturi etapizate, toate izvorâte din principiile politicii educaționale actuale.

Deși aria de cuprindere a unităților de curs aparține Didacticii educației muzicale, cerințe de ordin diacronic au impus acesteia o structură binară. Fiecare parte pornește de la întrebările firești pe care și le pune „un nou venit” în școală:

• Ce trebuie să știe și ce trebuie să facă un profesor înaintea începerii activității didactice a anului școlar? (partea I)

• Ce trebuie să știe studentul/profesorul debutant despre categoriile de resurse ale procesului de Educație muzicală și cum trebuie să le utilizeze pe tot parcursul anului școlar? (partea a II-a)

În prima parte sunt tratate probleme legate de Educația muzicală ca obiect de studiu pentru învățământul obligatoriu (clasele I-X) în contextul politicii actuale curriculare și al statutului cadrelor didactice.

Partea a doua a lucrării este dedicată categoriilor de resurse ale procesului de învățământ (resurse umane, materiale, procedurale vizând forma sau resursele metodologice).

Educația muzicală vizează ciclurile curriculare „Dezvoltare” și „Observare și orientare”, în segmentul pentru învățământul secundar inferior (clasele V-X), deoarece programele facultăților de muzică, specializarea Pedagogie muzicală și cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic abilează absolvenții pentru acest segment.

Toate temele de didactică sunt reunite în șapte unități de curs, termen analog „unităților de învățare” din curriculumul pentru învățământul preuniversitar, pe care le-am structurat unitar după următoarea schemă:

- titlul unității de curs;*
- temele componente;*

- **rezumatul unității de curs;**

- **obiectivele urmărite;**

- **detalierea temelor componente**, incluzând și punctarea a ceea ce este esențial de reținut (*Rețineți!*) sau comentarea unor texte de specialitate, a unor probleme culese din realitatea școlară (*Comentați!*);

- **evaluarea sau autoevaluarea** prin chestionare cu itemi, atașând descriptori de performanță;

- **anexe pentru partea I și a II-a** ce cuprind eșantioane din planurile-cadru sau proiectări secvențiale cu un set de opt lecții pentru o unitate de învățare pentru clasa a VI-a, două proiecte pentru clasa a IX-a, elaborate împreună cu profesor-mentor **Elena-Coculeana Chitaigoroski**, de la Școala nr.132, „Grigore Tocilescu”, București, proiecte utilizate de studenți în practica pedagogică din școlile de aplicație și oferte de jocuri didactice muzicale și două opționale (clasa a V-a și a X-a);

- **bibliografie.**

Întrebările puse pe frontispiciul fiecăreia dintre cele două părți au necesitat răspunsuri multiple, posibile, fără să pretindem că am epuizat problemele Didacticii educației muzicale pentru învățământul obligatoriu.

Academicianul Vasile Pavelcu se întreba, cu decenii în urmă, dacă există iatrogenii și în învățământ (în medicină = greșeli provocate de tratamente sau medicamente prescrise necorespunzător de medic).

Lucrarea de față, o altfel de didactică a Educației muzicale, are în vedere tocmai evitarea eventualelor iatrogenii într-o specialitate cu un limbaj nonverbal atât de atașat, de nedespărțit de sufletul omenesc.

Autoarea

PARTEA I

Ne propunem în această parte a lucrării să răspundem la întrebarea: **Ce trebuie să știe și ce trebuie să facă un profesor înaintea începerii activității didactice a anului școlar?**

Răspunsul se sintetizează în trei unități de curs, și anume:

- *Curriculum Național*
- *Proiectarea demersului didactic*
- *Norma didactică și activitățile didactice nenormate*

Unitatea de curs 1 CURRICULUM NAȚIONAL

Reforma învățământului din România este o reformă curriculară, ceea ce presupune, într-o primă etapă, schimbări profunde, de principiu, la nivelul a patru componente, și anume:

- 1) planul-cadru de învățământ;
- 2) programele școlare;
- 3) manualele școlare;
- 4) materialele suport.

1.1. Planul-cadru de învățământ și Educația muzicală ca obiect de studiu în învățământ

Rezumat

În grupul documentelor reglatoare ce formează corpul Curriculumului Național, planul-cadru este un document de prim ordin pe care trebuie să-l studieze profesorul și de primă importanță în reforma actuală a învățământului.

Componentele sale (arii curriculare ce grupează diverse obiecte de studiu) au specificate o plajă orară (număr minim/maxim de ore pentru un obiect pe săptămână) și sunt ierarhizate după criterii de politică educațională, în strânsă legătură cu cele șase principii generatoare ale planului.

Principiile au la rândul lor consecințe directe în conturarea unor termeni – concepte noi, ce particularizează reforma învățământului românesc: arie curriculară, ciclu curricular, curriculum nucleu (trunchi comun) și la decizia școlii etc. Locul și rolul ariei curriculare „arte” și a Educației muzicale ca obiect de studiu în învățământ, nu poate fi înțeles și eficient ancorat în practică, decât în contextul prezentării planului-cadru.

Obiective urmărite:

- să fie capabil să precizeze locul și rolul planului-cadru în grupul de documente ce formează unitar Curriculum Național;
- să enumere componentele planului-cadru;

- să numească principiile generatoare ale planului și consecințele asupra ariei curriculare „arte” și/sau educație muzicală;
- să indice câteva consecințe de ordin practic a coexistenței educației muzicale cu educația plastică în aria curriculară „arte”.

1.1.1. Componentele planului-cadru

Planul-cadru este un document fundamental al învățământului, conceput de o echipă multidisciplinară numită de ministrul de resort și cuprinde totalitatea **obiectelor de studiu** (discipline școlare) ce se vor preda-învăța-evalua în învățământul primar, gimnazial și liceal.

Noutatea planului constă într-o abordare în care sesizăm:

- prezentarea obiectelor de studiu, grupate în arii curriculare, delimitate și ierarhizate;
- existența unui singur plan-cadru pentru învățământul obligatoriu;
- existența unor planuri-cadru diferențiate pentru licee (ciclu neobligatoriu clasele XI, XII (XII), în funcție de filiere, profile, specializări);
- precizarea bugetului de timp alocat săptămânal fiecărui obiect de studiu sub forma unei plaje orare, ce indică numărul minim și maxim de ore, posibil de a fi alocate.

Rețineți !

Planul-cadru este structurat pe: – **arii curriculare**;
– **obiecte de studiu**;
– **plajă orară**.

Trebuie să rețineți din cercetarea planurilor pe care le anexăm, că rubrica pentru bugetul de timp alocat săptămânal fiecărei discipline se prezintă sub forma unei plaje, adică unui spațiu între două cifre, numită **plajă orară**. O cifră reprezintă numărul de ore minim rezervat materiei ce intră în **trunchiul comun** și este obligatoriu de efectuat.

A doua cifră, din dreapta, reprezintă posibila ofertă a legiuitorului, pentru ca școala să poată extinde (cu ore în plus) activitatea disciplinei respective.

De exemplu: Educație muzicală clasa a V-a, număr de ore 1 – 2, unde:

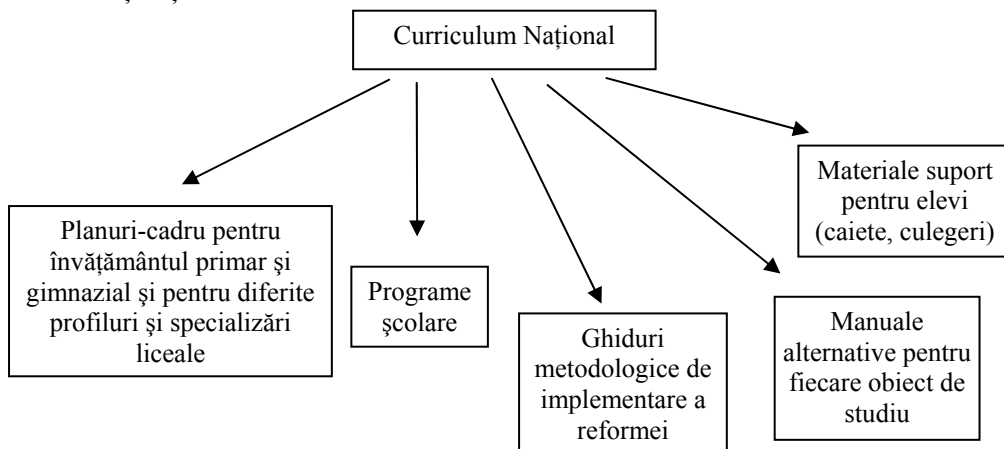
- cifra 1 – o oră pe săptămână în care se vor preda-învăța-evalua conținuturile din materia obligatorie (trunchi comun sau curriculum nucleu);
- cifra 2 – reprezintă cea de a doua oră ce o decide școala (elevii, profesorii) pentru a aprofunda, extinde etc. materialul disciplinei.

Pentru liceu rubricația este T.C. (trunchi comun) și C.D.Ș. (curriculum la decizia școlii) și are în subsol numărul de ore minim și maxim pe săptămână. Plaja orară rezultată este aprobată și de Ministerul Sănătății și cel al Muncii, pentru a apăra sănătatea (atenție la supraîncărcare!) și drepturile elevilor.

Actualul plan-cadru a fost dat publicității în anul 1998, cu retușuri în 2001, iar 2003 a fost elaborat ca parte componentă a reformei învățământului românesc, ce vizează schimbări, reformări la nivelul curricular. Reforma curriculară, sintetizată în Curriculum Național, prevede pentru etapa actuală de urgențe

compatibilizarea învățământului românesc cu cel european și euroatlantic și rezonarea lui cu cerințele socio-economice și de tradiție culturală românească.

Rețineți !



Comentați !

După parcurgerea cursurilor „Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic” ați reținut avatururile termenului de *curriculum*. Inițial însemna în limba latină alergare, cursă (să nu uităm pluralul: *curricula*!) sau în sens figurat o desfășurare în timp a unui act, fenomen, activități: *curriculum salis, lunae, vitae*¹. Termenul se referă numai la **achizițiile de cunoștințe școlare** dintr-un curs fie dintr-un ansamblu de cursuri².

Termenul se emancipează ca arie de cuprindere la John Dewey (*Copilul și curriculumul*, Editura Didactică și Pedagogică, traducere 1977), pentru ca astăzi *curriculum* să însemne **totalitatea experiențelor dobândite în cadrul educației formale (școlare, instituționalizate), dar și tot ce poate asimila cu ocazii informale adică educația prin mass-media, concertele, biserica etc.**

Considerați că trebuie extinsă aria curriculumului de educație muzicală formulă (dată în școală) cu cea informală? Cum se pot valorifica astăzi experiențele informale? Nu uitați situația concretă din mediul rural unde există radio, nu peste tot televizor, există biserică dar și discotecă etc.!

*

Studiul componentelor Curriculumului Național și a primului document important – planul-cadru, pe care trebuie să-l studiați pentru a înțelege locul educației muzicale în acest document național și consecințele în planul practicării activității didactice – se completează prin prezentarea **principiilor** care au stat la baza noului concept de plan-cadru, principii formulate cu ajutorul cuvintelor cheie ce țin atât de politica educațională, cât și de cele de generare a acestui document.

¹ Gh. Guțu, *Dicționar latin-român*, Editura Științifică, București, 1994, p. 116

² Constantin Cucos, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.

Rețineți !

Principii de politică educațională:

- 1) **descentralizare și flexibilitate;**
- 2) **descongestionarea;**
- 3) **eficiență;**
- 4) **compatibilizare cu standarde internaționale.**

1.1.2. Principiile de generare a planului-cadru și implicațiile acestora asupra unor concepte noi în didactica generală și cea muzicală

1) **Selecție și ierarhizare** – se numește principiul care operează extragerea (alegerea, selecționarea) acelor domenii ale culturii și civilizației umane ce sunt necesare curriculumului școlar, selecție ce a ținut cont de finalitățile învățământului și importanța domeniilor, obiectelor de studiu la formarea personalității elevilor. Consecința directă este numirea acestor obiecte de studiu și gruparea lor în arii curriculare. Cele 7 arii curriculare, aceleași pentru întregul parcurs școlar de la clasele I-XII (XIII), grupează disciplinele școlare ce au obiective și metodologii relativ asemănătoare și sunt prezentate ierarhizat, după cum arată anexele 1-3 de la sfârșitul capitolului 1.1.

Apariția obiectelor de studiu grupate în arii curriculare permite trecerea de la partajarea monodisciplinară, la abordarea, de exemplu, a disciplinei Educație muzicală în concordanță cu obiectivele și chiar cu ajutorul unor conținuturi ale educației plastice (dar și procedeul reciproc). Profesorul de educație muzicală are obligația să studieze și indicațiile disciplinei cu care împarte grupa (aria) curriculară, pentru a realiza punți interdisciplinare.

2) **Principiul funcționalității** – se referă la faptul că selecționarea și ierarhizarea ariilor disciplinare și implicit a obiectelor de studiu ca să fie eficientă trebuie racordată la vârsta biologică și psihologică a elevului.

Structura actuală a învățământului, încă de la factură clasică (4 ani școală primară, 4 ani rezervați gimnaziului și 4 ani liceului) se datorează pe de o parte tradiției, iar pe de altă parte, împărțirii vârstei psihologice în trei părți egale ca durată.

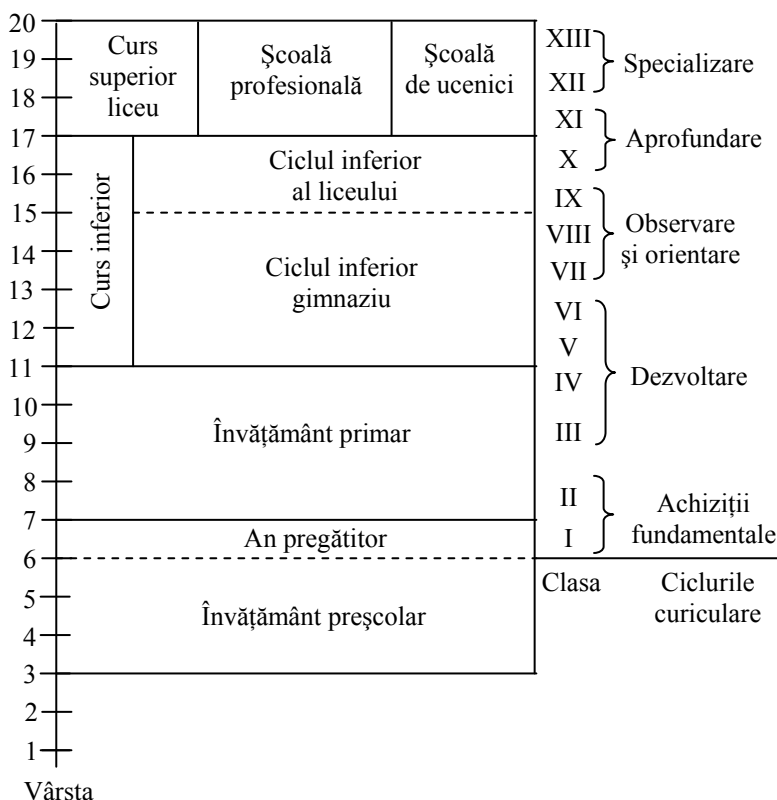
Propunerile pentru viitor și aplicate din anul 2003 sunt: 4 ani de școală primară, clasele I-IV; 6 ani de curs inferior, clasele V-X, ce reprezintă perioada obligatorie a învățământului, urmată de 2-3 ani de liceu, clasele XI-XII, numit și curs superior. Există și propunerea 6 + 6 + 3, structură considerată mai adecvată psihologiei copilului.

Cercetarea situației actuale a psihologiei copilului a făcut ca vârsta școlară (corespunzător claselor I-XII (XIII)) să fie împărțită în cinci cicluri curriculare, fiecare cu obiective diferite, racordate la capacitățile psiho-somatice a copiilor.

Didactica educației muzicale, dacă va ține cont de aceste cicluri curriculare, va aduce o certă îmbunătățire, conținuturi, în domenii ce vor viza:

- momentul introducerii unor conținuturi;
- metodele și formele utilizate în procesul de învățământ;
- pregătirea cadrelor didactice etc.

CICLURILE CURRICULARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR



3) **Principiul coerenței** – reglează raporturile procentuale specifice (cuan-
tului alocat) fiecărei arii curriculare, și respectiv fiecărui obiect de studiu
(disciplină școlară) pentru învățământul primar, gimnazial, liceal în funcție de
prioritățile obiectivelor-cadru (referință ale acestora). De exemplu, din totalul de
100 de procente, fiecărei arii îi sunt rezervate.

Rețineți !

Arii curriculare	Nivele de școlarizare				
	Primar	Gimnazial	Liceu (3 exemple din 3 filiere)		
			Teoretic	Mecanic	Muzică
<i>I. Limbă și Comunicare</i>	37%	28%	23%	22%	21,4%
<i>II. Matematică și știință</i>	20%	28%	40%	33%	14,2%
<i>III. Om și societate</i>	10%	1%	12%	9%	7,14%
<i>IV. Arte – Muzică – Educație plastică</i>	10%	8%	6%	3%	43,4% 3%
<i>V. Sport</i>	10%	8%	6%	3%	3,5%
<i>VI. Tehnologii</i>	8%	8%	10%	27%	-
<i>VII. Consiliere și orientare</i>	5%	4%	3%	1%	3,5%

Sursa: Planul-cadru de învățământ MCN, Editura Trithemus, București, 1998.

4) **Aplicarea principiului descentralizării, a flexibilității și a parcursului individual** – are drept consecință gruparea disciplinelor într-un „trunchi comun” (T.C.) care este grupul de discipline obligatorii, ce stă la baza evaluării la nivel național al elevului. Acestui „trunchi” îi sunt alocate un număr de ore specificate în planul-cadru. Se estimează ca pe nivele de școlarizare (primar 70%, gimnazial 70%, liceal 50-60%) acesta să asigure atât o democratică ofertă la cunoaștere, cât și să dea posibilitatea apariției unei completări pentru ca actul de educație să aibă și flexibilitate și să poată fi parcurs pe o traiectorie dorită individuală.

Dacă **trunchiul comun** mai este numit și **curriculum nucleu** (curriculum de bază) ca set de cerințe esențiale, de referință pentru o evaluare (cum am mai spus) la nivel național (întrucâtva reprezintă o centralizare), **curriculumul la decizia școlii** (C.D.Ș.) este o ofertă pentru ca elevul să poată aprofunda trunchiul comun sau să poată învăța, experimenta și alte domenii decât cele oferite de **curriculum nucleu** (de bază, trunchiul comun).

C.D.Ș. trebuie să crească în pondere pe parcursul școlarității și este dreptul școlii, a elevului de a lua decizii. *Ghidul metodologic pentru aplicarea ariei curriculare „arte”* (Ministerul Educației și Culturii, CNC, 2002) are un capitol (9) cu un titlu plin de semnificație, deși este o adresare în interrogație: *Curriculum la decizia școlii: puterea școlii?*, titlu ce arată importanța acestuia pentru a marca personalitatea fiecărei școli.

Numărul de ore pentru trunchi comun și C.D.Ș. (opționale)	
<i>Clasele I-IX 70%</i>	<i>30%</i>
<i>X 60%</i>	<i>40%</i>
<i>XI 50%</i>	<i>50%</i>
<i>XII 55%</i>	<i>50%</i>

5) **Principiul egalității șanselor** – impune de la sine existența unui învățământ obligatoriu (de 10 ani) și existența trunchiului comun care asigură o ofertă omogenă de conținuturi și obiective urmărite pentru toții copiii. Pentru educația muzicală se pune problema găsirii, pentru liceu, a bazei legale, care permite unui elev să intre sau să iasă din filieră sau din profilul sau specializarea muzicală în cazul când un elev evidențiază sau nu un interes și aptitudini muzicale speciale.

Este cunoscut faptul că dinamica talentului muzical nu este rectilinie și că există cazuri, destul de numeroase, în care un elev de la un liceu aparținând altei filiere, cu alt profil și specializare să descopere sau să fie descoperit cu un evident talent muzical vocal. În cazul când elevul nu este recuperat și educat într-o instituție de profil, talentul se pierde. De obicei cel în cauză practică un amatorism păgubos și periculos, proliferază kitsch-ul în muzică.

Tot pentru a oferi elevilor șanse egale de educație trebuie reconsiderat raportul dintre disciplinele obligatorii și cele opționale ale C.D.Ș.

Pentru că C.D.Ș. reprezintă o șansă a școlii de a se individualiza, specializa (chiar) și de a prezenta teme și activități conform cu tradițiile culturale ale regiunii, ale școlii sau teme și activități moderne cerute de elevi, părinți, pentru care școala poate asigura resursele materiale, metodologice umane necesare, reamintim că în

învățământul obligatoriu profesorii pot (în afara disciplinelor școlare existente în trunchiul comun) să propună ei sau să preia propunerile elevilor sau părinților următoarele tipuri de C.D.Ș.:

- **C.D.Ș. aprofundat** – se aplică conform Ordinului Ministrului Educației și Culturii nr. 3638/11.IV.2001, numai în cazuri de recuperare pentru elevii care nu ating – din motive obiective – standardele de performanță prevăzute de programa fiecărui an. În acest caz se folosește aceeași rubrică în catalog și orele prevăzute în plaja orală.

- **C.D.Ș. extins** – prevede (după cum specifică și titlul) mărirea (extinderea) ariei conținuturilor, conținuturi ce se găsesc scrise în programă și sunt notate cu un asterisc. Pentru ca să fie predate – învățate – evaluate se folosesc orele din oferta maximă a plajei oare. De exemplu, dacă în planul-cadru se indică pentru o disciplină plaja 2-3 ore; cifra 2 (adică 2 ore) se va repartiza trunchiului comun și a treia oră în plus pentru C.D.Ș. extins. În catalog se va utiliza aceeași rubrică.

Dacă C.D.Ș. aprofundat și cel extins sunt propuneri făcute de legiuitor și sunt existente ca propuneri de activități, conținute în programele școlare, curriculumul elaborat în școală aparține școlii în exclusivitate.

- Alt grup de C.D.Ș. primește numele de **opțional**. Opționalele nu au rubrică nouă în catalog și necesită elaborarea unor noi obiective de referință și noi conținuturi. Este vorba de următoarele *tipuri de opțional* elaborate în școală:

- opțional la nivelul disciplinei ce au conținuturi, activități și obiective diferite de cele din trunchiul comun (muzică vocală – muzică instrumentală);
- opțional la nivelul ariei curriculare (muzică – arte plastice);
- opțional ce atinge indisciplinar discipline din mai multe arii curriculare (muzică – istorie – matematică – limba română).

Opționalele pentru nivelul liceal au o schemă ce trebuie să conjuge cât se poate de perfect competențele specifice cu conținuturile, ce mizează formarea de atitudini (vezi explicația termenilor „competențe generale” și „competențe speciale” la capitolul 1.2.2.).

Opționalele pentru învățământul liceal sunt:

- 1) **de aprofundare** – însemnând adăugarea unor noi conținuturi față de cele existente în trunchiul comun, care trebuie să ducă la aprofundarea competențelor;

- 2) **de extindere** – solicită adăugarea de noi competențe specifice corelate cu cele precizate de trunchiul comun, precum și noi conținuturi;

- 3) **cu disciplină nouă** – prevede o temă inexistentă în programele școlare care optimizează să crească randamentul unui obiectiv urmărit fără formarea personalității și performanțelor muzicale, atitudinale ale unui elev;

- 4) **cu temă integratoare** – temă ce adună elemente din diverse discipline ce aparțin unor arii curriculare diferite și care permit integrare și transfer.

Tipurile de opționalele prezentate la punctele 2, 3, 4 necesită o rubrică nouă în catalog și precizarea că începând cu clasa a IX-a se aplică noi competențe specifice.

Toate opționalele au nevoie de avizul conducerii școlii și a inspectorului de specialitate.

Formatul unui opțional pentru învățământul obligatoriu

Argument
Obiective: 1) de referință și activitățile de învățare pentru un <i>opțional la nivel de disciplină</i>; 2) a) obiectiv pe arie curriculară; b) obiective-cadru ale disciplinelor componente; c) obiective de referință și activitățile de învățare; a, b, c – se menționează în cazul unui <i>opțional la nivelul ariei curriculare</i>; 3) a) obiectiv transdisciplinar; b) obiective-cadru ale disciplinelor implicate; c) obiective de referință – activitățile de învățare; a, b, c – se menționează în cazul unui <i>opțional la nivelul mai multor arii curriculare</i>.
Lista conținuturilor, a repertoriului vocal-instrumental și a audițiilor muzicale
Matricea de evaluare cu descriptorii de performanță

Modelul unui format necesar proiectării unui opțional pentru liceu are rubrici asemănătoare, cu deosebirea că în loc de obiective se indică termenul „competențe”:

- competențe specifice (pentru un opțional la nivelul disciplinei);
- competențe pe arie curriculară, urmate de competențe generale ale disciplinelor din aria curriculară și de competențe specifice, pentru opțional la nivelul ariei;
- competență transdisciplinară, competențe generale ale disciplinelor implicate, concretizate în competențe specifice pentru un opțional la nivelul mai multor arii curriculare.

Formatul unui opțional pentru liceu

Argument	
Competențe	
Valori și atitudini	Conținuturi
Sugestii metodologice	Matricea de evaluare

Rețineți !

Conform Ordinului Ministrului Educației și Culturii nr. 3638/2001 în schema orară a fiecărui elev din învățământul obligatoriu trebuie să existe minimum o oră de opțional.

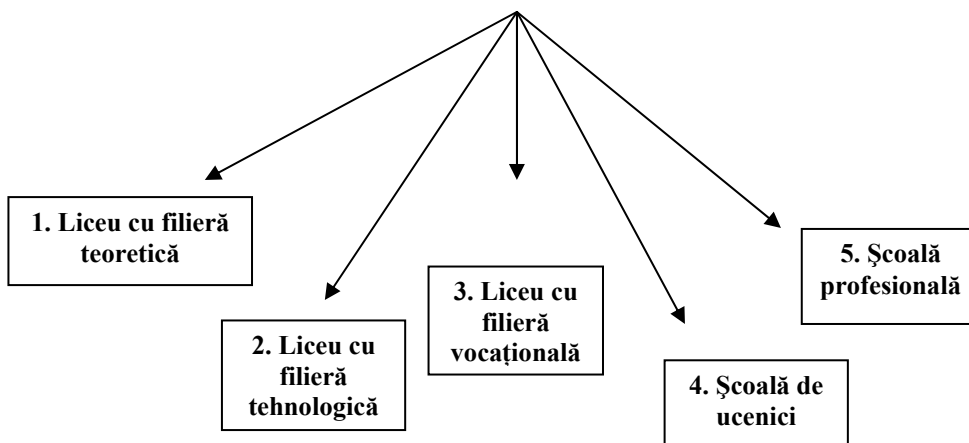
6) Ultimul principiu generator, luat în discuție pentru a înțelege complexitatea și importanța planului-cadru, este ***principiul racordării la social***.

În documentul elaborat în 1998 „Planul-cadru de învățământ pentru învățământ preuniversitar” (p. 38) se precizează că principiul permite și favorizează *diverse tipuri de ieșire din sistem*.

Rețineți !

La terminarea școlii obligatorii, elevii pot să continue școala la o filieră a liceului sau să urmeze o școală profesională.

În ceea ce privește liceul, planul-cadru aduce reglementări ce se prezintă în următoarea schemă:



Rețineți !

La ieșirea din sistemul instituționalizat, formal (școala de ucenici, profesională, liceu) tânărul are următoarele posibilități:

- piața muncii;
- pregătire postliceală;
- pregătire universitară.

Tot pentru racordarea și ieșirea/intrarea dintr-un sistem în altul este preconizat un bacalaureat specializat care să permită intrarea direct în domeniul universitar.

Pentru postuniversitar se preconizează formula: licență-masterat-doctorat în plaja orară 3 – 2 – 3 (4 – 1 – 3).

*

Prezentarea principiilor generatoare ale planului-cadru și a consecințelor acestora a avut intenția de a arăta că înainte de începerea cursurilor și activității școlare este absolut obligatoriu să studiem planul-cadru și documentele Curriculumului Național, alte materiale ce apar în plină reformă, ce se adaugă și modifică an de an desfășurarea activităților școlare.

Rețineți !

Planul-cadru mai precizează pentru descongestionarea activităților școlare și alocarea de timp liber elevilor în numărul minim-maxim de ore pe săptămână:

- pentru clasa I: 18-20 ore;
- pentru clasa a II-a: 18-20 ore;
- pentru clasa a III-a: 20-22 ore;
- pentru clasa a IV-a: 21-23 ore;
- pentru clasa a V-a : 24-26 ore;
- pentru clasa a VI-a: 26-28 ore;
- pentru clasa a VII-a: 29-30 ore;
- pentru clasa a VIII-a: 29-30 ore;
- pentru clasa a IX-a: 28-32 ore;
- pentru clasa a X-a: 19 (T.C.) + 12 (C.D.Ș.) = 31 ore;
- pentru clasa a XI-a: 20 (T.C.) + 12 (C.D.Ș.) = 32 ore;
- pentru clasa a XII-a: 17 (T.C.) + 14 (C.D.Ș.) = 31 ore.

Notă: clasele V-VI pot avea în program 2 opționale, iar clasele II-VIII 1 opțional.

Comentați !

Luați în discuție sau realizați referate pe următoarele probleme:

1. Principiile politicii educaționale și principiile generatoare de planuri-cadru: relații, compatibilități, consecințe pentru educația muzicală.

2. Principiile actuale ale planului-cadru și principiile didactice din cursurile de pedagogie anterioare reformei curriculare: principiul participării conștiente și active a elevilor la activitatea de învățare; principiul unității dintre senzorial și rațional, concret și abstract; principiul sistematizării structurării și continuității; principiul legării teoriei cu practica; principiul accesibilității și al orientării după particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor; principiul temeiniciei și a durabilității rezultatelor obținute în procesul de învățământ³.

1.1.3. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1. Enumerați componentele Curriculumului Național supuse reformărilor.

2. Cât de unitar sunt concepute, după opinia voastră, principalele documente ce reglează activitatea procesului de învățământ și sunt cuprinse în Curriculumul Național?

3. Ce consecințe în practica școlară poate avea ignorarea legăturii dintre ciclurile curriculare și un obiect de studiu (concret exemplificați pentru educație muzicală)?

4. Enumerați principiile generatoare ale planului-cadru, relevând totodată consecințele directe asupra unor termeni-concepte noi în educația muzicală.

³ Ioan Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.

5. Numiți condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un C.D.Ș. de aprofundare față de unul extins.

6. Ce deosebește un curriculum la decizia școlii indicat de programele școlare prin asterisc, de unul elaborat în școală (opționalul)?

7. Explicați (oral sau în scris) ce reprezintă în planul-cadru de învățământ obligatoriu indicațiile de mai jos și relaționați plaja orară cu programele școlare:

a) Pentru clasele V-VIII

Aria Curriculară „ARTE”
Educație muzicală 1 – 2
Educație plastică 1 – 2

b) Pentru liceul cu filieră teoretică

	T.C.	C.D.Ș.
Aria – Educație muzicală	1	–
Arte – Educație plastică	1	–

Evaluare

Itemii 1, 2, 5, 6 = 0,50 puncte (2)

Itemii 3, 7 = 1 punct (2)

Itemii 4 = 6 puncte (6)

Total = 10 puncte

ANEXE

Prezentăm câteva planuri-cadru pentru învățământul obligatoriu (clasele I-X).
Anexe cu planuri-cadru:

- Anexa 1 – clasele I-VIII;
- Anexa 2 – liceul teoretic cu profil umanist;
- Anexa 3 – liceul teoretic cu profil real.

ANEXA 1

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I-VIII

Aria curriculară/disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. Limbă și comunicare	7-8	7-8	7-9	7-9	9-10	8-9	8-9	9-10
Limba și literatura română	7-8	7-8	5-7	5-7	5	4	4	4
Limba modernă 1	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Limba modernă 2	-	-	-	-	2	2	2	2
Limba latină	-	-	-	-	-	-	-	1
II. Matematică și științe ale naturii	3-4	3-4	4-6	4-6	5-6	8	10	9-10
Matematică	3-4	3-4	3-4	3-4	4	4	4	4
Științe ale naturii	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Fizică	-	-	-	-	-	2	2	2
Chimie	-	-	-	-	-	-	2	2
Biologie	-	-	-	-	1-2	2	2	1-2
III. Om și societate	1	1	2-3	3-5	3-5	3-5	4-5	6-7
Educație civică	-	-	1-2	1-2	-	-	-	-
Cultură civică	-	-	-	-	0-1	0-1	1-2	1-2
Istorie	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2	2
Geografie	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	2
Religie*	1	1	1	1	1	1	1	1
IV. Arte	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
Educație plastică	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Educație muzicală	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
V. Educație fizică și sport	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-2
VI. Tehnologii	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Abilități practice	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-
Educație tehnologică	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2	1-2
VII. Consiliere și orientare	0-1	0-1	0-1	0-1	1	1	1	1
Discipline opționale	1-4	1-4	1-4	1-4	1-3	1-3	1-2	1-2
Număr minim de ore pe săptămână	18	18	20	21	24	26	29	29
Număr maxim de ore pe săptămână	20	20	22	23	26	28	30	30

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE IX-X
LICEU TEORETIC
PROFIL UMANIST, SPECIALIZĂRILE:
FILOLOGIE, ȘTIINȚE SOCIALE

Aria Curriculară/ Disciplina	Clasa a IX-a				Clasa a X-a			
	T.C.	C.D.	T.C.+C.D.	C.D.Ș.	T.C.	C.D.	T.C.+C.D.	C.D.Ș.
Limbă și comunicare	8	2	10	2	7	3	10	1
Limba și literatura română	4		4		3	1	4	
Limba modernă 1	2	1	3		2	1	3	
Limba modernă 2	2		2		2		2	
Limba latină		1	1			1	1	
Matematică și științe ale naturii	6		6		6		6	
Matematică	2		2		2		2	
Fizică	2		2		2		2	
Chimie	1		1		1		1	
Biologie	1		1		1		1	
Om și societate	4	3	7		4	4	8	
Istorie	1	1	2		1	2	3	
Geografie	1	1	2		1	1	2	
Socio-umane	1	1	2		1	1	2	
Religie/Istoria religiilor	1		1		1		1	
Arte	2		2		2		2	
Educație muzicală	1		1		1		1	
Educație plastică	1		1		1		1	
Arte								
Tehnologii	2		2		2		2	
TIC	2		2		1		1	
Informatică								
Educație antreprenorială					1		1	
Educație fizică și sport	2		2		2		2	
Educație fizică	2		2		2		2	
Consiliere și orientare	1		1		1		1	
Consiliere și orientare	1		1		1		1	
Total T.C./C.D./C.D.Ș.	25	5	30	2	24	7	31	1
Total (T.C.+C.D.+C.D.Ș.)	32				32			

T.C. = trunchi comun; C.D. = curriculum diferențiat (de profil);
C.D.Ș. = curriculum la decizia școlii.

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE IX-X
LICEU TEORETIC
PROFIL REAL, SPECIALIZĂRILE:
MATEMATICĂ-INFORMATICĂ, ȘTIINȚE ALE NATURII

Aria curriculară/ Disciplina	Clasa a IX-a				Clasa a X-a			
	T.C.	C.D.	T.C.+C.D.	C.D.Ș.	T.C.	C.D.	T.C.+C.D.	C.D.Ș.
Limbă și comuni- care	8		8	1	7	1	8	1
Limba și literatura română	4		4		3	1	4	
Limba modernă 1	2		2		2		2	
Limba modernă 2	2		2		2		2	
Matematică și științe ale naturii	6	5	11		6	5	11	
Matematică	2	2	4		2	2	4	
Fizică	2	1	3		2	1	3	
Chimie	1	1	2		1	1	2	
Biologie	1	1	2		1	1	2	
Om și societate	4		4		4		4	
Istorie	1		1		1		1	
Geografie	1		1		1		1	
Socio-umane	1		1		1		1	
Religie	1		1		1		1	
Arte	2		2		5		2	
Educație muzicală	1		1		1		1	
Educație plastică	1		1		1		1	
Tehnologii	2	1	3		2	1	3	
TIC	2		2		1		1	
Informatică		1	1			1	1	
Educație antreprenorială					1		1	
Educație fizică și sport	2		2		2		2	
Educație fizică	2		2		2		2	
Consiliere și orientare	1		1		1		1	
Consiliere și orientare	1		1		1		1	
Total T.C./C.D./C.D.Ș.	25	6	31	1	24	7	31	
Total (T.C.+C.D.+C.D.Ș.)	32				32			

T.C. = trunchi comun; C.D. = curriculum diferențiat (de profil);
C.D.Ș. = curriculum la decizia școlii.

1.2. Programele școlare

Rezumat

Programa școlară este un document care face parte din grupul componentelor Curriculumului Național, punct important de modificare, reformare a învățământului românesc.

Programa se constituie după o schemă ce nu mai este o înșiruire de conținuturi. Sunt prezentate într-o relație pe orizontală: obiectivele-cadru, cele de referință relaționate cu activitățile de învățare, urmate de conținuturi în care pentru educația muzicală sunt și oferte de repertoriu de cântece și audiții, urmate de standardele de performanță la finele unor clase: a IV-a, a VIII-a (X), a XII-a.

Programele de liceu se concep structural pe: competențe generale și specifice, conținuturi, valori-atitudini și lămuriri metodologice.

La finele liceului programa trebuie să precizeze standardele de performanță.

Obiective urmărite:

- să numească atributele „școlii muzicale active” în scopul înțelegerii apartenenței reformei învățământului din România la modernitate;
- să indice structura unei programe pentru învățământul obligatoriu;
- să indice structura unei programe pentru liceu (curs inferior, curs superior);
- să facă deosebirea între termenii de „obiective-cadru, obiective de referință și competențele generale și competențele speciale”;
- să indice care sunt avantajele educării elevilor prin noua programă de Educație muzicală.

1.2.1. Programă școlară – programă analitică

Curriculum Național are în componență o categorie de documente scrise (se mai numesc și curriculum scris) reglatoare, intermediare între planul-cadru și manuale: **programele școlare**.

În accepția tradițională, programele școlare erau numite și programe analitice.

Termenii „școlare” și „analitice” nu sunt sinonimi. Vechile programe se numeau analitice pentru că prezentau sub formă tabelară dar detaliat – analitic (capitole, subcapitole ale temelor, număr de ore) – toate conținuturile spre învățare. Găsim explicații și lămuriri în programele analitice pentru învățământul secundar (gimnaziu/liceu de băieți și fete) încă în 1934-1935, unde se specifică: „Programa 1934-1935 este o programă **minimală** uniformă, fără amănunte **analitice** ce dă libertatea profesorului să indice numărul de ore”. Minimal nu înseamnă mai puțin, ci mai intens. Dacă programa va avea în plus număr de ore și alte detalieri se va numi **plan analitic dezvoltat**.

Sub această tradițională și netriată formulă semantică, programa analitică în fapt era o tablă de materii a conținuturilor ce preciza în amănunt (analitic) sau numai în succesiune, titlurile capitolelor, subcapitolelor, lecțiilor, repartizând sau nu numărul de ore pe activități de predare, recapitulare, ore la dispoziția profesorului etc.

Vechile programe analitice erau structurate în două părți: o parte introductivă, în care se specifica importanța disciplinei X, scopurile generale. Partea a doua urma, invariabil, prezentarea conținuturilor.

Fiecare programă sesiza ca un leitmotiv critic, faptul că „vechile programe” sunt „supraîncărcate” și „abundă în detalii neesențiale pentru elev ca vârstă și psihologie”. Detaliile proveneau din faptul că programele analitice (cu excepția unor discipline pentru clasele primare) reproduceau programele analitice pentru universități ce aveau și au ca obiectiv formarea specialiștilor dintr-un domeniu.

Programele analitice – specifică *Ghidul metodologic pentru aria curriculară „arte”* p. 13 – erau posesoare în mod absolut și univoc a tuturor componentelor procesului instructiv – educativ stabilit la nivel central. Profesorul și elevul erau doar simplii executanți.

Chiar și în condițiile menționate mai sus, personalitatea și creativitatea profesorilor a ținut cont și de cerințele elevilor și de multe ori au emancipat prin metode proprii învățământul de tradiție veche, apropiindu-l de modernitatea secolului al XX-lea.

Încă din primele decenii ale secolului al XX-lea, în România, mentorul Reformei învățământului românesc din 1924, prof. univ. dr. G.G. Antonescu (sfătuitorul ministrului învățământului dr. C. Angelescu cunoscut pentru reforma din 1924 ce-i poartă numele), în celebra lui *Pedagogie generală* sintetiza (în capitolul X, p. 285-320) preocupările pedagogiei europene, în ceea ce privește supraîncărcarea programelor, fenomen căruia i s-au găsit următoarele soluții:

1) predarea grupului de discipline școlare (numite în vocabularul de specialitate de atunci „materii”) să se facă pe culese separate cu minim de informații dar cu reluări și adăugări ce formează „cercuri concentrice” (metoda Comenius);

2) simplificarea fiecărui capitol al tuturor disciplinelor;

3) desființarea disciplinelor și focalizarea informațiilor spre câteva teme de interes cultural-istoric sau pragmatic (propunerile lui Herbart, Zeller, Dècroly, Dewey, Kilpatrick etc.).

Termenul de „programă analitică” a avut o viață lungă, deoarece aparține învățământului de tip tradiționalist, focalizat spre memorare, reproducere, analize și clasificări.

Iată ce se preciza despre programe într-o lucrare pe care o apreciem a fi foarte bună⁴, dar care însă reprezintă un punct de vedere al Pedagogiei clasice. Programa „este documentul care detaliază conținutul fiecărui obiect de învățământ pentru fiecare clasă sau an de studiu”.

... „În programă, conținutul este repartizat pe capitole, subcapitole, teme cu precizarea numărului de ore afectat predării lor”.

... „În partea introductivă sunt subliniate sarcinile și importanța disciplinei respective, obiectivele fundamentale precizări orientative de ordin metodic”.

În partea a doua se realizează „defalcarea conținutului obiectului de învățământ pe tipuri de activități: predare, recapitulare, lucrări practice, vizite etc.”.

În noua accepție „programa” se numește „școlară” și este structurată din perspectiva Curriculumului Național, înțelegând că între documentele componente

⁴ Ioan Nicola, *op. cit.*, p. 303.

ale acestuia (plan-cadru, programă școlară, manuale, ghiduri metodologice, alte materiale suport) există o coerență și o condiționare reciprocă. Actualele programe școlare pentru toate disciplinele sunt axate pe următoarea așteptare: „ce este bine să știe și să știe să facă elevii în termeni de **cunoștințe, competențe și atitudini**”

Includerea obligatorie în afara binomului, cunoștințe – deprinderi practice a componentei **atitudini** vine să completeze capacitatea, de apreciere a valorilor necesare unui elev – cetățean în societatea românească a secolului al XXI-lea.

Programele școlare sunt grupate pe arii curriculare și fac parte din curriculum scris. Programa ariei curriculare „arte” cuprinde orientări necesare predării-învățării-evaluării de către profesorul de Educație muzicală și Educație plastică a celor două obiecte de învățământ.

Rețineți !

Structura noilor programe este următoarea:

1. **Despre reforma curriculară.**
2. **Titlul disciplinei cu numărul aprobării programei dat de ministru.**
3. **Nota de prezentare a obiectului de studiu.**
4. **Prezentarea obiectivelor-cadru.**
5. **Prezentarea pe clase a obiectivelor de referință ce decurg din fiecare obiectiv-cadru alăturând exemple de activități de învățare.**
6. **Lista conținuturilor, resurselor (sugestii pentru repertoriul de cântece și de audiții muzicale).**
7. **Precizarea standardelor naționale de performanță ale elevilor pentru nivel minim, mediu și maxim la sfârșitul ciclului obligatoriu (clasele IV-(VII)-X) și liceu (XII-XIII).**

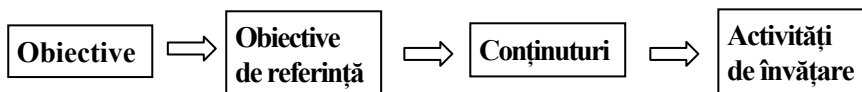
Rețineți !

Structura programelor școlare

Clasele I-VIII	Clasele XI-XII
Nota de prezentare Obiective-cadru Obiective de referință: activități de învățare Conținuturi grupate în unități de învățare Recomandări pentru repertoriu muzical Standardele de performanță vor fi precizate la clasele IV-X (pentru etapa învățământului obligatoriu de 10 ani)	Nota de prezentare Competențe generale Competențe – Unități specifice de conținuturi Valori și atitudini Sugestii metodologice Recomandări pentru repertoriul muzical Standarde de performanță

Rețineți !

- **Programele școlare sunt grupate pe arii curriculare.**
- **Citirea unei programe școlare pentru orice disciplină se face pe orizontală:**



Lectura personalizată a programei „este o expresie modernă ca și procedeul care permite profesorului o interpretare personală a programei, cu condiția să fie atinse țintele (obiectivele) programei, ca document cu caracter de lege. În acest sens, profesorul are acceptul legiuitorului de a înlocui cele recomandate de programă (activități de învățare, repertoriu de cântece, audiții) cu altele, pe specificul clasei, cu același amendament, ca noile propuneri să slujească mai eficient obiectivele de referință.

Programele școlare pentru educația muzicală cuprind deocamdată ciclurile școlare: clasele I-IV, V-X, ceea ce reprezintă învățământul obligatoriu. Programa școlară pentru clasa a IX-a a fost aprobată în 2004 și face parte din curriculum pentru toate filierele, profilurile, specializările, exceptând – după cum explică grupul de lucru al programei – „profilul artistic, specializarea muzică” care are o arie curriculară specială.

În planul-cadru de învățământ este prevăzută pentru educația muzicală o oră pe săptămână în trunchiul comun de la clasa I până la clasa a X-a a învățământului obligatoriu.

Comentați!

Reamintim din cunoștințele anterioare de la cursurile de pedagogie că o materie de învățământ „câmp specializat” are drept izvoare: realitatea obiectivă (natura, legile ei, omul) realitatea subiectivă, societatea și revelația. Deci, în planul de învățământ, o să punem atâtea discipline câte acoperă această suprafață. De aici, desigur, decurge o dispersare în specialități, în discipline, în ideea că „nu ne putem lipsi de nici o materie pentru că toate formează bunurile culturale esențiale ale omului”. În decursul istoriei a apărut problema organizării și simplificării planurilor și programelor de învățământ, simplificare dictată de imposibilitatea însușirii materiilor, însușire înțeleasă ca, memorizare, cât și din faptul că anumite discipline erau pseudomaterii. Învățământul de fapt pune în ziua de astăzi problema organizării și simplificării planurilor și programelor de învățământ.

Scurt istoric

În Evul Mediu se predau spre memorizare un grup de 5-7 discipline ce slujeau și gravitau în jurul educației religioase.

În epoca Renașterii se adaugă latura estetică a culturii greco-romane.

În epoca Modernă prin Descartes, Bacon se introduc și științele pozitive, apoi, limbile și literatura națională. În felul acesta se ajunsese într-o situație în care planul de învățământ conține foarte multe discipline și fiecare programă avea bogate detalii.

Primul care a reorganizat și reformat planul și programa de învățământ, dându-i o concepție unitară a fost pedagogul ceh Jan Comenius.

Pedagogul ceh este un gânditor pansofist; el consideră că trebuie predate acele materii care există peste tot și care armonizează (*pan* = tot pretutindeni; *Sofia* = înțelepciune) acele lucruri care se percep, sunt raționale (arte, științe) și care permit revelația lui Dumnezeu (religia). Jan Comenius își detailează principiile pansofiste în lucrarea *Didactica Magna*. Sistemul lui se bazează pe cunoscuta teorie a predării disciplinelor în cercuri concentrice pe tot parcursul anilor de studiu cu un singur profesor, un manual unic excluzând controversele. Concepția a avut și are succes în multe școli europene.

Prin extensie, a devenit concepția învățământului tradițional european, care se bazează pe discipline și care-și epuizează concentric diversele capitole. Este o concepție lineară ce lărgeste raza cercului de cunoaștere în fiecare an. Ideea este de fapt a lui Descartes, care spunea că omul are idei, deci încărcături condensate care trebuie lămurite, reluate concentric și pe motivul că memorarea se face prin repetare. Considerându-se, în practica pedagogică, că nici *Didactica Magna* nu a soluționat problema încărcăturii planurilor și programelor de învățământ (concepția comeniană fiind a unei școli de largă accesibilitate intelectualist utilitaristă), o altă concepție a fost propusă și aplicată în Europa și apoi răspândită vertiginos în America: concepția lui Herbart și a elevului său, Zeller.

În această concepție am putea spune că sunt desființate disciplinele și că apar discipline care sunt niște polarizări informaționale în jurul unor probleme cu caracter istoric sau caracter moral.

Herbart și Zeller susțin că planul de învățământ nu poate fi realizat după tehnica lui Comenius, pentru simplul motiv că problemele abordate într-un an de studiu aparțin unor faze culturale diferite, și deci nu pot fi asimilate de către elevii a căror faze de dezvoltare sunt identice cu fazele dezvoltării societății omenesti. Concepția lui Herbart-Zeller este cunoscută sub numele de „trepte istorico-culturale”.

Exemplu: nu se predau separat Botanica, Zoologie sau Mineralogia, ci unitatea biologică: marea, delta, muntele. La limbile străine cuvintele se predau în unitatea reprezentată de spațiul clasei, străzii, magazinului etc. La Muzică se învață cântece de toamnă, de iarnă etc.; încercarea lui Herbart a fost preluată de școlile americane, de exemplu, școala de la New York a lui Kaypers. Herbartienii au un obiect central (de obicei moral) purtat în epoci cultural-istorice diferite.

În concluzie, marea problemă a simplificării conținutului învățământului are de fapt trei soluții: predarea pe materii, pe discipline separate cu reluări în cercuri concentrice comeniene. La această categorie ar exista următoarele căi:

a) cu toate obiectele, disciplinele de învățământ pe tot parcursul învățământului obligatoriu reluate concentric. Exemplu: Limba română se studiază continuu din clasa I până în clasa a XII-a;

b) cu începerea unei discipline condensat pe o perioadă a școlarității. Exemplu: Muzica se studiază de la clasa I până la a X-a;

c) cu începerea unei discipline mai târziu pe parcursul procesului de învățământ. Exemplu: predare Fizicii începe în clasa a VI-a până în clasa a XII-a, Istoria muzicii, în școlile de muzică, se predă în clasa a X-a.

Prima soluție (pct. a) se exclude datorită supraîncărcării și surmenajului pe care l-ar produce elevilor în cazul în care toate disciplinele ar avea traseul claselor I-XII.

A doua soluție condensează materia, o epuizează la un punct care ar fi proprie muzicii (stabilizarea vocii, auzului muzical, a interesului pentru educația sentimentelor, a educației estetico-moral).

A treia soluție acuză tocmai lipsa unui început propriu formării reprezentărilor care vor duce la un eșec în înțelegerea problemelor care nu au fost studiate de la început, neputându-se constitui zestrea aperceptivă a copilului, zestre indispensabilă în procesul de învățământ tradițional sau netradițional.

O soluție aplicată în lume pentru a menține un învățământ pe discipline cu reluări concentrice (care desigur aduce siguranța unei însușiri informaționale) este soluția simplificării fiecărui capitol al tuturor disciplinelor de învățământ. Astăzi învățământul permite o cooperare, fie interdisciplinară, fie pluri sau multidisciplinară între obiecte,

simplificând desigur mult substanța capitolelor. Soluția ridică problema normei profesorului (la o asemenea activitate este nevoie de o echipă de specialiști la o oră de curs) ridică problema consumării unui timp care depășește orarul și durata impusă de sistemul tradițional comenian, ridică problema conceperii acestui sistem.

Reorganizarea învățământului după orientarea formativă preconizată de Herbart și Zeller și-a găsit până acum două utilizări:

a) țările intens industrializate practică un învățământ utilitarist (vezi școlile americane) salvate și de faptul că educația morală se realizează în școlile confesionale urmate de două-trei ori pe săptămână de elevi la bisericile din cartier sau în școli cu program extrașcolar opțional;

b) metoda Herbart-Zeller a fost integrată în sistemul tradițional comenian și s-a transformat în așa-zisele „trepte formale ale unei lecții”. Sistemul nu are nevoie de examene, pentru că în clase există un număr redus de elevi permanent ascultați, a cărui comportament este notat în fișe psihologice. Școlile se pot încheia (absolvi) cu un examen de maturitate, ce constă în probleme de viață în care se evidențiază concepția morală și estetică a elevului, și este asistată de un grup de specialiști. La concepțiile de mai sus amintim că în învățământul european a avut o influență puternică și concepțiile lui Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. Rousseau se înscrie în curentul individualist pe care îl personifică într-un elev: Emil. Personajul Emil, creat de Rousseau, este un individ unic, ce este „bun din naștere”. El trebuie deci educat absolut separat, lăsat să descopere lumea singur și ferit de „societatea rea” a oamenilor mari. Pestalozzi este pedagogul care pune la baza învățământului intuiția, adăugând că „toate funcțiile potențiale ale copilului trebuie exersate prin ele însele”, expresie care dă naștere, în Pedagogie, mult folositei metode a exercițiului, metoda de bază în învățământul tradițional.

Pedagogul Fröbel consideră că încă din grădiniță (6-7 ani) prin joc se pot dezvolta particularitățile psihologice ale copilului. Domeniul pedagogic este înțeles ca demers format din acțiune – intuiție – cugetare, ceea ce se traduce în practică că totul trebuie să fie joc, apoi intuirea unui element separat desprins din joc și apoi explicitarea lui. Pestalozzi și chiar Herbart spuneau că în demersul pedagogic, traiectoria trebuie să fie intuiție – cugetare, și apoi acțiune.

1.2.2. Despre obiectivele-cadru și competențele generale ale obiectului de studiu: Educația muzicală

O primă noutate în alcătuirea programelor școlare din perspectiva curriculară constă în apariția direcționării acestora de **obiectivele-cadru** ca ținte cu putere de generalizare urmărite pe parcursul învățământului obligatoriu (clasele I-VIII).

Ca o regulă generală, de dorit a fi aplicată consecvent, este ca numărul și formularea obiectivelor-cadru să fie aceleași.

În programele de educații muzicale pentru învățământul primar, numărul acestora este de 3, față de 4 câte sunt indicate pentru clasele V-VIII. Au fost aprobate prin Ordinul Ministrului Educației și Culturii nr. 4237/28.08.1999.

Pentru că în capitolul de față vom opera frecvent cu termenii „obiective” și „competențe” prezentăm mai jos definițiile și categoriile (tipurile) existente în nomenclatorul Curriculumului Național.

Rețineți !

Termenul „obiectiv” în sens figurativ înseamnă „țintă”, „scop”, concret ceea ce urmează să fie realizat, construit (*DEX*, p.706).

În planul pedagogiei și didacticii actuale (vezi *Ghidul metodologic*, 2002, p. 84) **obiectivele-cadru** au un grad ridicat de generalizare și complexitate deoarece sunt așteptări, sarcini care se vor împlini la sfârșitul școlarității și trebuie să aibă coerență pe verticală, de la clasele I-IV (școală primară, cursul inferior format din gimnaziu (clasele V-VIII), și cursul inferior liceal (clasele IX-X) adică să urmărească aceleași ținte.

Obiectivele-cadru urmăresc formarea și dezvoltarea cunoștințelor, desprinderilor practice și atitudinilor la elevi, cu structură comună și asemănătoare disciplinelor ce aparțin unei arii curriculare.

Obiectivele de referință sunt sarcini, ținte, așteptări ce urmăresc anual achizițiile, comportamentul și atitudinile unui elev.

Obiectivele operaționale sunt ținte concrete, măsurabile urmărite spre finalizare la fiecare oră de curs.

Exemple:

Obiectivul-cadru 1: Formarea și dezvoltarea capacității de interpretare vocală și instrumentală.

Obiectivul de referință I₂ (clasa a V-a): să acompanieze ritmic cântecele interpretate.

Obiectivul operațional aferent obiectivului de referință I₂: să intoneze cântecul „Joc muzical” de Alexandru Pașcanu, marcând pentru primele 4 măsuri timpul tare prin bătăi de palme sau creioane lovite în bancă.

Cu obiective-cadru și obiective de referință se operează în programele claselor I-VIII; la liceu intervine terminologia tipurilor de competențe (clasele IX-XII).

Rețineți !

- **Competențele** sunt ansambluri de cunoștințe și deprinderi ce permit rezolvarea unor probleme complexe în situații diverse dintr-un anume domeniu.

- **Competențele generale** se referă la un obiect de studiu și urmează parcursul întregului ciclu liceal.

- **Competențele specifice** se referă la un obiect de studiu dar prevăd formarea lor în arcul de timp rezervat unui singur an școlar.

Rețineți !

Ideile noi care sunt cuprinse în formulările obiectivelor-cadru aparțin „școlii active” a secolului al XX-lea.

- Educația muzicală trebuie să fie vocal-instrumentală, inițierea instrumentală conturează și întărește caracterul aplicativ, activ al educației.

- Repertoriul de cântece (vocale și piese instrumentale) trebuie să urmeze un dat calendaristic și de interes cultural (național, de tradiție școlară, religioasă sau strict personal).

- Instrumentul trebuie să fie cu o manualitate ușoară din cele recomandate de Orff sau Breazul (xilofon, blockflöte, tobițe, triangu, fluiere, pseudoinstrumente sau mai recent claviere, chitară).

- Audiția muzicală activă se constituie parte obligatorie a educației muzicale.

- Muzica este un „centru de interes”. Expresia pedagogilor „școlilor active” obligă la depășirea monodisciplinoutății și la apelarea la discipline adiacente, existente în alte arii curriculare. Muzica are capacitatea de joncțiune multidisiplinară pentru „a explica, inexplicabilul” ce-i este caracteristic.

- Decodificarea și solfegierea unei partituri în „școala activă” și-au găsit soluții practice atât prin apelul la drumul strict vocal, cât și printr-o educație muzicală vocal-instrumentală (pentru detalii vezi și Gabriela Munteanu, *Metodica predării educației muzicale pentru gimnaziu și liceu și Ghidul profesorului de educație muzicală clasele V-VI*, Editura Sigma, București, 1999).

- Apelul la fantezia și creativitatea elevului prin diverse procedee: inventarea unor povești, exprimarea prin mișcări libere corporale, inventarea de melodii, de scenarii pentru un spectacol, inventarea și cuplarea de timbruri în vederea obținerii unor efecte sonore inedite etc.

Fideli acestor sugestii date timp de un secol de mișcarea numită „școala activă” concretizată în metode ce poartă numele unor celebri muzicieni străini și români (M. Chevais, J.J. Dalcroze, C. Orff, Z. Kodaly, G. Breazul, C. Brăiloiu, L. Comes, Ana Motora-Ionescu), autorii programelor actuale de educație muzicală au stabilit următoarele **obiective-cadru**:

Rețineți !

1. **Dezvoltarea capacităților interpretative (vocale și instrumentale).**
2. **Dezvoltarea capacităților de receptare a muzicii și formarea unei culturi muzicale.**
3. **Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical.**
4. **Cultivarea sensibilității, a imaginației și creativității muzicale.**

Profesorul care citește aceste rânduri trebuie să înțeleagă, înainte de a parcurge restul programei, că cele patru ținte înseamnă într-un limbaj curent următoarele:

1) elevii trebuie să învețe repertoriu vocal alăturând inițierea instrumentală chiar din clasa I;

2) elevii trebuie obișnuiți cu audiția muzicală, care va forma bagajul de cultură muzicală a elevului;

3) elevii trebuie obișnuiți cu citirea notelor prin procedeele vocal-instrumentale cunoscute (procedul M. Chevais, Z. Kodaly; reconsiderându-se procedeele J.J. Rousseau, J. Curwen, C. Bugeanu, N. Hinte, Ana Motora-Ionescu etc.);

4) elevii la ora de muzică trebuie să-și exerseze fantezia creatoare, care-i va face pe elevii inovatori, modești pentru început, dar inovatori capabili să găsească mereu soluții noi în activitățile rutiniere, activități care plafonează și obosesc, prin banala lor repetiție.

Pentru liceu aceste indicatoare de direcție care sunt în didactică, obiectivele-cadru se convertesc, se emancipează, se unesc ca forțe și intenții și se numesc **competențe generale**.

Rețineți !

Pentru Educația muzicală de clasa IX-XII, competențele generale sunt în număr de două:

- 1) corelarea în practica muzicală a elementelor de limbaj muzical receptate;**
- 2) exprimarea prin și despre muzică, valorificând dimensiunile afective, creative și estetice ale propriei personalități.**

Dacă procedăm la compararea celor 4 obiective-cadru (clasele V-VIII) cu cele două competențe generale vom observa că obiectivele 1 și 3 au fuzionat în competența generală 1 și obiectivele 2 și 4 în competența generală 2.

Vom face cuvenita observație asupra faptului că o competență include experiențe complexe dobândite în timpul învățării, experiențe care sunt acumulări calitative provenite de obiective operaționale, de referință. Altfel spus, liceul prin puntea care înseamnă clasele a IX-X trebuie să tindă spre formarea unor deprinderi complexe: a dirija o formație, a fi interpret într-o formație corală sau instrumentală, a analiza, comenta o audiție muzicală, a evalua și autoevalua calitatea unei interpretări vocal-instrumentale.

Rețineți !

Programele pentru clasele I, II, III, edițiile 2003-2004, prevăd următoarele obiective-cadru:

1. Valorificarea în practica muzicală vocală și instrumentală a elementelor de limbaj muzical receptate.
2. Exprimarea prin muzică.

Comentați !

Importanța culturii generale pentru obiectivele de studiu:

Pestalozzi (Johann Henrick, 1746-1827), pedagog elvețian, aprecia că pentru o cultură generală sunt necesare trei categorii de cunoștințe:

- cele ce servesc dezvoltării funcțiilor psihice și sufletești;
- cele prin care cunoaștem mai amănunțit un domeniu;
- cele ce ne ajută în viața practică.

Relaționați aceste cerințe cu obiectivele și conținuturile educației muzicale (G.G. Antonescu, *Doctrinile pedagogice*, 1943 și capitolul 2.1.2. din unitatea de curs 2, punctul c) Creativitatea și cotele de originalitate).

1.2.3. Despre obiectivele de referință și competențe specifice ale Educației muzicale

Am precizat în paragraful anterior că lectura unei programe se face pe orizontală, pornind de la obiectivul-cadru pentru clasele I-VIII sau competențele generale pentru clasa a IX(X)-a spre obiective de referință sau competențe specifice.

Obiectivele de referință sunt „obiectivări ale celor cadru” pentru fiecare clasă de la I la a VIII-a.

Aurel M. Cazacu în *Didactica filozofiei*, preluând conceptele elaborate de legiuitor în 1998, le numește „**standarde intermediare** în măsură să precizeze orizontul de așteptare a ceea ce elevii ar trebui să știe să facă de la un an de studiu la altul”.

„Orizontul acesta de așteptări” se concretizează în formularea: „La sfârșitul clasei (de exemplu, a V-a) elevul va fi capabil să ...”

Formularea precizează în continuare că trebuie să utilizăm un singur verb la conjunctiv care arată obiectivul concret și măsurabil de atins. Iată câteva verbe: să interpreteze, să acompanieze ritmic, să recunoască elementele de limbaj, să exprime în cuvinte proprii, să descifreze, să identifice etc.

Verbele pentru obiectivele de referință și cele operaționale (cele care au ținte referitoare la ce trebuie să știe și să facă elevul după o oră de educație muzicală) trebuie să îndeplinească în afara celor menționate mai sus și alți factori ce trebuie luați în seamă când sunt elaborate obiectivele. Trebuie luat în considerație, de exemplu, nivelul de cunoștințe și deprinderi muzicale al elevului, dar și personalitatea profesorului.

Comentați !

Ce este corect sau greșit în formulările următoarelor obiective de referință?

- La sfârșitul anului toți elevii clasei trebuie să știe să cânte.
- La sfârșitul anului toți elevii trebuie să acompanieze o piesă în gama Do major 8 măsuri cu 2 acorduri la pian (chitară).
- La sfârșitul anului elevii din categoria „disfonici” trebuie să fie capabili să citească ritmic o piesă muzicală de 8 măsuri cu diviziuni pare (nivel clasa a V-a).
- La sfârșitul anului toți elevii clasei trebuie să recunoască toate genurile muzicii clasice (clasa a VIII-a).

Reprezentarea grafică a obiectivelor-cadru (O.C) și de referință (O.R) se face prin cifre: prima cifră semnifică O.C., iar a doua cifră O.R. Atunci când unul din obiective (de exemplu, clasa a V-a) este notat cu asterisc (1.3*) notarea semnifică că acest obiectiv se poate atinge numai în cadrul unui C.D.Ș.

Competențele specifice pentru clasele de liceu corespund obiectivelor de referință pentru clasele I-VIII din punct de vedere al nivelului de așteptări, decurg din competențele generale, se înfăptuiesc prin conținuturi adiacente „unităților de conținut”. De aceea competențele specifice, adică ceea ce este de așteptat să știe să înfăptuiască elevul, trebuie prevăzute pe un an de studiu.

Nivelul de așteptări este diferit, însă în cazul în care o programă operează cu competențe specifice pe unități de conținut (învățare) prin faptul că acestea sunt ansambluri de cunoștințe și deprinderi ca etape în dobândirea competențelor generale (ce se dobândesc pe parcursul procesului de învățare liceal).

Având aceste date indicatoare din partea legiuitorului, schema de concepere a unei programe de liceu trebuie să specifice, de exemplu:

1. Competențele generale	
1.1. Competența specifică (derivată din cea generală)	– se atinge prin „unități de conținut” și se înfăptuiește prin grupuri de teme și capitole

Numai această relație asigură atingerea competenței, ca ansamblu de cunoștințe și deprinderi-atitudini pentru un obiect de studiu.

Deosebirea între competențele specifice deținute pe obiectul de studiu pentru liceu (aici Educație muzicală) și obiectivele de referință pentru învățământul obligatoriu, constă în faptul că dacă primele vizează sarcini complexe, care conduc la abilitarea elevului de a executa transfer de model, în condiții variate, rezolvări de probleme, cele din categoria a doua (O.R.) sunt achiziții simple sau mai puțin complexe în care transferul, rezolvarea de probleme, interdisciplinitatea controversa nu sunt definitorii sau obligatorii.

1.2.4. *Despre valori și atitudini în Educația muzicală*

Competența specifică presupune atașarea *intimă a cunoștințelor; deprinderilor de valori și atitudini.*

Deoarece profilul de formare a elevului nu mai este strict instructiv sau cu valențe educative ancorate în politic, se pune problema ca programele școlare, cu deosebire pentru clasele cu elevi mari (IX-XII), să specifice o listă de valori și atitudini, ca ghid pentru profesorul ce predă la acest grup de clase.

Prezentăm lista de „Valori și atitudini” pe care o propune programa pentru clasa a IX-a de Educație muzicală.

Valori și atitudini

1. Conștientizarea contribuției muzicii la construirea fondului cultural comun al societății.
2. Gândirea critică și autonomă dobândită prin receptarea și interpretarea creațiilor muzicale.
3. Atitudinea reflexivă asupra valorii muzicii în viața individului și a societății.
4. Semnificarea lumii prin arta muzicală.
5. Disponibilitatea de a transfera în viața socială valori estetice, ca alternative la manifestările de tip kitsch.

Tabloul *principalelor categorii estetice*, ca bază de identificare a valorilor și atitudinilor în estetica muzicală, cuprinde următoarele:

1. Frumosul – se identifică prin armonia dintre conținut și formă, armonia părților și sentimentul de satisfacție.
2. Sublimul – se identifică ca o cotă superioară a demnității umane, ce determină la receptare psihică: eroic, patetic, înălțător, grandios.
3. Grațiosul – se identifică cu armonia delicată, fină, suplă a modului de exprimare, ce provoacă o tensiune psihică redusă.
4. Urâtul – se identifică prin dezechilibru și lipsă de unitate în varietatea formelor și conținuturilor și provoacă sentimentul de insatisfacție, respingere.
5. Tragicul – se identifică prin evidențierea conflictului puternic între forțe ireconciliabile, care duc la înfrângerea nedreaptă sau moartea unui personaj; sau prin prăbușirea unor ordini sociale, prin patetismul comportamentului unui personaj sau a unui grup de personaje.
6. Comicul – se identifică prin contraste dintre scop-mijloace, dintre efort-rezultat, o disproporție ce provoacă râsul dar nu periclitează viața personajelor.

Categorii estetice secundare

1. Umoristicul – se identifică prin atitudinea de simpatie față de defectele umane și a unor moravuri.
2. Satiricul – se identifică prin ridiculizarea și critica radicală a unor comportamente și concepții negative, cu scopul îndreptării societății.
3. Sarcasmul – se identifică printr-o critică a unor aspecte din viață, utilizând un limbaj ce nu intră în zona echilibrului lexical.
4. Grotescul – se identifică prin îngroșarea urâtului și a trăsăturilor negative.
5. Ironicul – se identifică prin ridiculizarea, simularea acordului într-o anume privință, cu scopul de a-i evidenția defectele.

Comentați !

Faceți aprecieri (oral sau în scris) asupra următoarelor texte referitoare la valorile estetice și atitudinile estetice, transferând ideile în arta muzicală și educația muzicală.

- Un punct de vedere al unor esteticieni (Spence și contele de Caylus) era că un poem este cu atât mai bun valoros cu cât oferă pictorilor mai multe subiecte pentru tablouri⁵. Faceți analogie între valoarea unei muzici cu intenții descriptive și una nonfigurativă, nedescriptivă, abstractă și afirmațiile relatate de Croce (1866-1952).

- Succesul de public = valoare artistică? (titlul unui eseu semnat de Radu Ghenciu în *Muzica și publicul*, Editura Academiei R.S.R., București, 1976). Realizați cu elevii sau cu colegii de cancelarie o anchetă privind publicul în sălile de concert sau asupra unor emisiuni vizionate la TV cu muzică populară, clasică, disco, operă etc.

- „Valoarea unei opere de artă, ceea ce numim noi frumusețea sa, constă – în general vorbind – în valorile sale de fericire. Aceste valori de fericire stau desigur într-o relație cauzată de nevoile sufletești pe care le satisfac. Voința artistică absolută este așadar unitatea de măsură pentru calitatea acestor nevoi psihice ... Fiecare stil a reprezentat – pentru umanitatea care l-a creat, pornind de la nevoile sale psihice – cea mai mare fericire. Aceasta trebuie să devină dogma supremă a oricărei cercetări obiective a istoriei artelor”⁶.

- Valorile estetice nu sunt valori a ceva existent în sine, ci ele sunt numai valori ale unui „existent pentru noi”⁷.

- „Există în societate o interdependență a valorilor: e greu de separat juridicul de moral, utilul de logic, religia de morală etc. Nu putem să le disociem cu forța prin abstracție, atunci viața istorică le-a legat indisolubil între ele”⁸.

- „Nu există un singur lucru care să nu aibă frumosul lui – spunea N. Iorga (1871-1940). Adevăratul artist vede frumosul pretutindeni și știe să-l scoată de oriunde”

- Fr. Nietzsche (1844-1900), afirmă că: „lumea nu este justificabilă decât ca fenomen estetic”.

- „Deschideți larg porțile sufletului – spunea G. Verdi (1813-1901) – dacă vreți să ascultați glasul muzicii”.

⁵ B. Croce, *Estetica*, Editura Univers, București, 1971, p. 505.

⁶ Wilhelm Worringer, *Abstracție și intropie*, Editura Univers, București, 1970, p. 30.

⁷ Nicolai Hartmann, *Estetica*, Editura Univers, București 1974, p. 91-92.

⁸ Mihai Ralea, *Scrieri*, vol. II, Editura Minerva, București, 1977, p. 23-24.

1.2.5. Despre conținuturile programelor

În structura unei programe școlare, indiferent că este gândită pentru învățământul obligatoriu sau cel liceal, sunt incluse și „conținuturile” ei. Conținuturile se referă la capitolele și subiectele aferente prin mijlocirea cărora se urmărește atingerea obiectivelor (cadru sau de referință), competențelor (generale sau specifice) urmărite.

Pot fi acceptate drept conținut pentru programa școlară actuală următoarele categorii:

- *Conținuturile ce pot deriva* (Seguin, 1991; Crișan, 1998) din:
 - texte din cărți, manuale școlare;
 - experiența umană;
 - documente din diverse domenii;
 - rezultatele cercetărilor asupra nevoilor societății sau asupra intereselor elevilor;
 - studii sociologice;
 - conținuturi din programele școlare ale altei țări etc.
- *Selectarea lor se poate face ținând cont de:*
 - obiective definite prealabil;
 - valoarea formativă a conținuturilor;
 - utilitatea pentru viața socială sau individuală de lungă durată pentru un grup sau o masă de indivizi etc.
- *Eșalonarea conținuturilor* (înseamnă ordine și amplitudine) lor trebuie să țină cont de vârsta și capacitatea intelectuală a elevului și de asemenea de cea specială (pentru Educația muzicală și de capacitatea lui în reproducerea corectă a frecvențelor sunetului – a înălțimii acestuia), de ordinea în care obiectul de studiu intră în procesul de învățământ (Educația muzicală se studiază din clasa I până în clasa a X-a ca disciplină obligatorie, face parte din trunchiul comun), de numărul de ore alocate disciplinei în planul-cadru etc.
- Un element nou al conținuturilor este *coerența lor pe verticală* (se referă la o continuitate ce se amplifică și aprofundează concentric an de an) și de *coerența pe orizontală* (însemnând posibilitatea de transfer interdisciplinar, încă nerezolvat integral ci numai ca deziderat) (vezi Crișan, Seguin, *op.cit.*).

Rețineți !

Din 2002, odată cu apariția ghidurilor metodologice, conținuturile s-au grupat în **unități de învățare**, acestea reprezintă teme ce antrenează capitole și subiecte cu următoarele caracteristici prezentate în documentul sus amintit: au conținuturi cu o cuprindere flexibilă, unitară tematic, ghidată de obiectivele de referință sau competențe specifice, finalizate prin evaluare.

Grupul de lucru pentru programele școlare a obiectului de studiu – Educația muzicală – a propus cinci unități de învățare. În general, unitățile de învățare pot constitui teme, focare de atragere a conținuturilor paletei largi de discipline ce aparțin muzicii, fie de muzica practică ce se referă la compoziție, interpretare, fie de muzica sistematică ce vizează (teoria generală a muzicii, istoria muzicii,

etinomuzicologie, psihologia și sonologia muzicii, armonia – polifonia, formele muzicale, instrumentația și orchestrația)⁹.

Schema de alcătuire a programei pentru învățământul obligatoriu mai are o componentă, și anume, *exemple de activități de învățare*, componentă ce în programele pentru liceu este înlocuită cu rubrica sugestii metodologice.

Propunerile pentru activitățile de învățate sunt legate direct și însoțesc în plan orizontal grafic, obiectivele de referință și sunt în același timp foarte importante pentru momentele de predare-învățare în activitatea didactică. Ele se constituie într-un ghid pentru autorii de manuale școlare.

În sprijinul profesorilor de muzică sau a învățătorilor care întâmpină greutăți în găsirea verbelor care indică precis și măsurabil activitatea necesară atingerii obiectivelor de referință, vom prezenta o listă în unitatea de curs 2.

1.2.6. *Despre activitățile de învățare specifice Educației muzicale*

Oferim în paginile ce urmează câteva sugestii legate de rubrica „Exemple de activități de învățare” exprimate prin verbe, rubrică existentă în formatul programelor școlare.

În *Ghidul metodologic* se precizează (p. 44): „Activitățile de învățare implică direct elevul, și trebuie să aibă un caracter practic, la fel ca și conținuturile cărora le corespund. În selecționarea activităților de învățare, propunem următorul traseu maximal (ca model posibil neobligatoriu) pentru fiecare conținut:

- inițiere auditivă;
- aplicare;
- operare (improvizație, creație);
- exersare;
- recunoaștere auditivă.”

Asupra acestui traseu și a altora recomandate fie de cei ce s-au ocupat de treptele unor piramide ale învățării, recomandări de notorietate mondială cum sunt cele ale lui Bruner, Gagné, Piaget, Bloom, vom face aprecieri în cele ce urmează.

Activitățile de predare-învățare sunt intermedieri care se bazează pe cunoașterea intuitivă (empirică, cunoaștere prin simțuri) alături de cunoașterea noțională (argumentări prin cuvinte, termeni, noțiuni).

La cele două tipuri de cunoștințe (intuitivă-noțională) se poate ajunge pe cale inductivă și/sau deductivă.

În plan metodic, *procedeele inductive* obligă profesorul în predare sau elevul în învățare, să pornească de la fapte concrete, exemple particulare, care apoi analizate, sintetizate să devină generalizări. Pe acest traseu se bazează logica aristotelică și se construiește forma lecției de predare după modelul Herbert Zeller – Rein (așa numita lecție clasică).

Avantajele predării-învățării cu verbe ce exprimă acțiunea inductivă (de la exemple particulare din practică, la generalizarea și sinteza realizată de regulă) se referă la:

⁹ V. Giuleanu, *Tratat de teorie a muzicii*, Editura Muzicală, București, 1986, p. 10-16.

- predarea-învățarea se bazează și pornesc de la reprezentările, acumulările anterioare ce se constituie în premise;
- elevii devin activi și motivați, procesul devine eficient pentru că se trece natural de la cunoștințe, deprinderi, atitudini anterioare la cunoștințe, deprinderi, atitudini noi.

Dezavantajul traseului inductiv, recomandat chiar de legiuitor și prezentat chiar sub forma unui citat integral în cele scrise mai înainte, constă în faptul că deși bazată pe premise (cunoștințe, deprinderi, atitudini anterioare) acestea au o încărcătură apreciabilă de „probabil”: concluzia raționamentului este mult mai generală decât cele câteva exemple bune, adevărate de la care s-a pornit.

Credem că traseul recomandat în 2002 trebuie revăzut și corectat pentru ca să împlinească regulile logicii inductive.

În plan metodic, *procedeele ce țin de deducție* atât în cunoaștere, deprinderi, atitudini pornesc de la reguli, definiții generalizatoare (ca forme concentrate ale realității, ale premiselor) spre cazuri particulare.

Concluzia de tip deductiv (regula, definiția) nu afirmă nimic din ceea ce nu există în câmpul premiselor.

Avantajele traseului deductiv decurg din faptul că profesorul se asigură că a operat cu elemente esențializate în regulă – definiții; elemente ce se asimilează rapid în lupta pentru ca bugetul de timp să fie bine gestionat.

Deoarece regulile conțin concentrat conținuturi, acestea se vor constitui în scut științific pentru profesor. Elevii vor constata particularitatea exemplelor date de profesor sau le vor regăsi ei înșiși în realitatea înconjurătoare.

Dezavantajul parcurgerii traseului deductiv ar fi – după unii autori, cel puțin ai programelor actuale – faptul că elevul nu ar cunoaște realitatea muzicală prin propria experiență.

Disciplina *Educație muzicală* este o disciplină complexă, în care deprinderile muzicale care se formează pe cale inductivă prin contact direct dintre simțul auditiv, cel tactil (instrumental), vizual, dintre acestea și cunoștințe, argumentele care duc spre atitudini, aprecieri estetice, se formează și pe cale deductivă.

Această complexitate conduce firesc spre conjuncția, neconflictuală de inferență obligatorie între traseul inductiv și cel deductiv.

Dacă cercetăm manualele de educație muzicală vom observa că majoritatea apelează la traseul activităților de tip deductiv: definiții-exemple muzicale.

Opțiunea pentru un asemenea demers trebuie înțeles pentru că un manual are norme cantitative, în ceea ce privește numărul de pagini, și atunci traseul deductiv este cel mai lesnicios și eficient.

Pe de altă parte, pornind de la definiție spre particularul exemplelor și aplicațiilor, autorii de manuale și apoi profesorii, se asigură de faptul că exemplele sunt cele ce concretizează regula, deci se respectă caracterul științific al predării și în același timp, cum am mai arătat – este asigurată încadrarea în timp a secvențelor lecției.

În concluzie, există lecții care se vor preta la folosirea activităților cu traseu inductiv. Exemplificăm: situația 1 – *ascultă* exemple date, *compară-le*, *analizează* și observă elementele comune, încearcă și sintetizează observațiile, definește în termeni proprii, compară cu definiția din manual pentru subiecte ca: sincopă, contratimpul; situația 2 – privește degetele mâinii profesorului și concomitent

ascultă explicațiile acestuia referitor la cum se prind clapele pianului pentru a executa un acord, execută aceleași mișcări ale degetelor, până acestea execută atacul simultan, ca într-o împăcare. Profesorul numește acest atac simultan a cel puțin trei clape, acord. Precizăm că în felul acesta prezentăm o primă noțiune fără a intra în detalii legate de intervale.

Aceleași lecții pot avea un traseu deductiv, adică definiția dată noțiunii de sincopă, contratimp sau acord, urmată de exemple în care se regăsesc caracteristicile acestor formule metro-ritmice, exemple analizate pe elemente existente în definiții.

Traseul deductiv specific lecțiilor de forme și genuri muzicale (rondo-ul, sonata, simfonia, concertul etc.) este mai eficient pentru că particularitățile unora dintre acestea se regăsesc în definiție. Procedul inductiv, deoarece exemplele muzicale sunt foarte diversificate și greu de a le alege pentru a crea o unitate, nu slujește întotdeauna regula. Este motivul pentru care, catedrele de solfegiu și teorie, dicteu muzical din România au adoptat modelul deductiv cu „solfegii didactice” create de membrii catedrelor sau compozitori, pentru ca în corpusul solfegiului să se regăsească definiția.

Sunt rare exemplele din capodoperele lumii care să cuprindă esențializat toate elementele necesare ariei unei definiții.

Din situația complexă pe care am expus-o mai sus, rezultă că exemplele de activități de învățare sunt legate direct de obiective, competențe și conținuturi și nu pot fi oricare, ci trebuie să intre motivat în traseul inductiv sau deductiv al învățării, ce după diverși autori, se parcurge în *trepte*.

Amintim că traseul **Gagné** promova calea de la simpla intuiție la complexul de cunoștințe, deprindere ce se obținea prin adăugare și ducea în mod irevocabil spre o programă analitică și o dirijare cumulativă în opt trepte, tipuri de învățare de la învățarea de semnale, învățarea stimul-răspuns, înlănțuire, asociație verbală, învățare prin discriminare, prin noțiuni, prin reguli și prin rezolvare de probleme¹⁰. Important este că același Gagné adaugă acestui traseu strict de instruire, elemente ce se referă la „atitudini, organizare, relații sociale, opinii etc.”, modificând în felul acesta aria exemplelor de activități de învățare.

Nici activitățile de învățare izvorâte din schema **Piaget** nu ne duc prea departe, deoarece pedagogul și psihologul elvețian consideră că învățarea are o schemă în trepte, care nu permite activități în afara posibilităților oferite de vârsta elevului, trepte care parcurg drumul de la intuiție la aplicație.

Brumer într-un fel emite ipoteza inversării traiectoriei învățării, spunând că „se poate începe și cu rezolvări de probleme” cu condiția apelării și stimulării motivației elevilor.

Activitățile de învățare propuse de **J. Block** se grupează în *matheme* (unitate minimă de învățare) și este o idee pe care profesorul de educație muzicală trebuie să o ia în considerație.

O micromathemă se compune, după același autor, dintr-o schemă cu trei activități: 1) cunoașterea (ce implică percepții, analize și sinteze, adică reconstrucția unor deprinderi); 2) întărire (asimilarea prin exerciții repetitive) și 3) controlul ceea ce se traduce prin aprofundare și corectări, reglări, finisări.

Modelul **Bloom (1956)** este o ierarhizare care pornește de la cunoaștere și înțelegere spre aplicare, analiză, sinteză și evaluare.

¹⁰ I. Neacșu, *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990, p. 44-45.

Scara lui Bloom cu 6 categorii (trepte) „de activități de învățare”

- (6) Evaluare: emiterea de judecăți asupra unui produs – arii muzicale
- să descrie
 - să interpreteze raționalizat
 - să compare
 - să tragă concluzii
 - să recunoască asemănări și contraste
 - să rezume
 - să adauge
- (5) Sinteză: combinarea unor structuri pentru o recompunere a unui produs muzical
- să combine
 - să clasifice
 - să grupeze-organizeze
 - să reconstruiască
 - să revizuiască
- (4) Analiză: să desfacă în părți morfologice și de sintaxă muzicală, de concept muzicologic
- să diferențieze
 - să separe
 - să identifice
 - să subdividă
 - să delimiteze
- (3) Aplicare: decodificarea abstractului în concret
- să opereze cu ...
 - să calculeze
 - să aplice
- (2) Comprehensiune: înțelegerea, transpunerea în concert sau abstract pătrunderea unor înțelesuri muzicale
- să exemplifice
 - să rescrie
 - să aprecieze prin cuvinte proprii
 - să facă variațiuni
 - să descrie comparativ
 - să efectueze un exercițiu cu stereotip dinamic
- (1) Achiziții de informații
- să identifice
 - să definească
 - să reproducă un model dat (exercițiu stereotip fix)

Propuneri pentru rubrica „activități de învățare”

Oferim mai jos o listă cu activitățile de învățare care trebuie așezate de profesor în piramide de activități (trepte) care să slujească demersul inductiv și/sau deductiv al predării unor subiecte:

Elevii vor fi capabili:

- să execute exerciții pentru obținerea deprinderii;
- să execute exerciții pentru înțelegerea sensului melodic, precum și diferențierile unor cuplări ritmice;
- să preia intonarea unui cântec, ritm, dintr-un anume loc;
- să identifice/recunoască unele formule melodice ritmice, ornamente;
- să identifice/recunoască unele piese din punctul de pornire X;
- să dețină expresivitate schimbată prin: nuanțe, metru, tempo, timbru, variațiuni;
- să efectueze exerciții de recunoaștere a diverselor timbruri, formații vocal-instrumentale;
- să formuleze întrebări erotematice (să pună întrebări cu răspuns inclus);
- să răspundă euristic (să pună probleme);
- să utilizeze un vocabular cu termeni noi muzicali;
- să enunțe caracteristicile unor noțiuni;
- să sistematizeze pe idei, genuri, forme, elemente de morfologie muzicală;
- să desprindă ideile dintr-un text despre muzică;
- să identifice formele muzicale;
- să completeze o fișă de analiză-sinteză;
- să compare idei;
- să compare interpretări;
- să formuleze teme pentru proiecte;
- să realizeze conținutul unitar al unui portofoliu;
- să intoneze: individual, în grup, cu toată clasa (alternativ, frontal);
- să aprecieze conținutul;
- să execute la un instrument – fragmental sau integral o piesă ca solist, și să se acompanieze sau să acompanieze;
- să marcheze timpii unei măsuri;
- să marcheze un ostinato;
- să sesizeze tipul tempoului;
- să reproducă un ritm dat, vocal-instrumental;
- să descifreze un ritm dat, vocal-instrumental un fragment;
- să descifreze melodic, vocal-instrumental un fragment;
- să descifreze melodico-ritmic un fragment;
- să reprezinte grafic (durate, ritmuri, note, module melodice, scări);
- să meargă în pași, marcând metrul, ritmul unei piese;
- să marcheze cu bătaie din palme metrul, ritmul unei piese;

- să inventeze un desen ritmic;
- să inventeze scenariul unui joc;
- să inventeze un acompaniament;
- să inventeze o melodie: întrebare-răspuns;
- să exprime preferințele;
- să delimiteze genurile într-o audiție din cadrul unui concert;
- să recunoască temele principale ale unei lucrări clasice;
- să clasifice: genuri, instrumente, tipuri de cântece, formații etc.;
- să stabilească tematica în care se încadrează piesa X;
- să relaționeze (să facă legături) între text și muzică;
- să danseze (să execute pași de dans caracteristici unui gen);
- să comenteze strict (după plan) sau liber o piesă muzicală;
- să asocieze muzica cu alte domenii;
- să facă repartizarea pe voci a unui grup de elevi;
- să știe să facă prezentarea unui cântec, unei audiții, unui joc;
- să cunoască modul de a se comporta într-o sală de spectacol.

1.2.7. *Standardele de performanță specifice Educației muzicale*

Standardele de performanță – componentă obligatorie într-o programă modernă, ce trebuie să stabilească trei niveluri: minim, mediu, maxim (optim) de performanță a cunoștințelor competențelor și atitudinilor așteptate de la elevi la sfârșitul unor cicluri de școlaritate: clasele IV, VIII (X), XII.

În situația descentralizării permise de programele școlare și de planul-cadru, de flexibilitatea oferită de legiuitor prin sintagma „lectura personalizată” a materialelor curriculumului scris, în situația ofertei de soluții din manualele alternative (cel puțin două pentru fiecare clasă) se simte nevoia unui ghid național, care să fie un *sistem de referință* comun pentru toți elevii.

Nivelurile minim, mediu, maxim (optim) de componente trebuie să constituie repere pentru toți actorii educației muzicale: elevi, părinți, profesori, autori de curriculum sau de manuale.

Deoarece standardele de performanță din programele pentru clasele a IV-a și a VIII-a, prezintă câteva elemente posibile de reconsiderat (lipsește nivelul), ne permitem după expunerea acestora să facem noi propuneri pentru această componentă indispensabilă a programelor moderne.

Standarde curriculare de performanță pentru clasele I-IV

Obiective-cadru	Standarde
1. Dezvoltarea capacităților interpretative vocale și instrumentale.	S1. Interpretarea vocală după auz a unor cântece din repertoriul pentru copii, în limitele ambitusului do_1 do_2 . S2. Cântarea vocală cu respectarea regulilor specifice de cânt: respirație, emisie, dicție. S3. Acompanierea ritmică cu obiecte sonore sau cu instrumente de percuție. S4. Interpretarea unor cântece din creația compozitorilor studiați.
2. Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical în interpretarea și în audierea muzicii.	S5. Intonarea cântecelor învățate, respectând elementele de bază ale notației înălțimii și duratei sunetelor. S6. Identificarea rîndului melodic, a strofei și a refrenului în cântecele învățate și audiate. S7. Diferențierea timbrului vocal de cel instrumental. S8. Recunoașterea timbrului anumitor instrumente muzicale (ale muzicii clasice și populare).
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului muzical.	S9. Recunoașterea unor lucrări sau fragmente muzicale din creația compozitorilor studiați. S10. Clasificarea lucrărilor muzicale interpretate și audiate în funcție de conținutul tematic. S11. Cunoașterea unor aspecte semnificative din activitatea compozitorilor învățați.

Standarde curriculare de performanță pentru clasele V-VIII

Obiective-cadru	Standarde
1. Dezvoltarea capacităților interpretative (vocale și instrumentale).	S1. Respectarea regulilor de cânt vocal și a indicațiilor de interpretare a muzicii vocale și/sau instrumentale. S2. Susținerea vocală a unei linii melodice concomitent cu alte voci.
2. Dezvoltarea capacității de receptare a muzicii și formarea unei culturi muzicale.	S3. Recunoașterea apartenenței lucrărilor muzicale audiate la anumite tipuri și genuri de muzică. S4. Identificarea lucrărilor muzicale studiate după teme sau motivele muzicale caracteristice acestora.
3. Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical.	S5. Identificarea elementelor de limbaj muzical în cântecele învățate (formulele ritmice, măsurile, scările sonore etc.).
4. Cultivarea sensibilității, a imaginației și a creativității muzicale.	S6. Realizarea unor aranjamente muzicale, improvizații sau compoziții muzicale simple.

Scara lui Bloom este compatibilă, din punctul nostru de vedere, cu o parte din obiectivele-cadru ale Educației muzicale. De aceea vom folosi pentru indicarea standardelor de performanță verbe din scara lui Bloom, scară care pornește așa cum au arătat mai înainte de la treapta ce se referă la achiziții de informații (verbele la conjunctiv: să numească, să identifice), urmată de grupul de comprehensiune (din care am ales: să justifice, să menționeze), urmate de o treaptă de aplicare și evaluare (cu verbele: să intereseze, să analizeze etc.).

Modelul Bloom a fost împărțit, după cum se indică în ghidurile de implementare a reformei, în trei trepte de competență: minim, mediu, maxim (înțeles ca „optim”).

Pentru a respecta însăși realitatea existentă într-o clasă de elevi, la ora de muzică vom opera pentru obiectivele-cadru 1 și 3 cu competențe ce decurg din această realitate, simplificând-o într-un fel. Elevii care au capacitatea de a intona just vor forma categoria A.

În cazul în care după efortul de educație muzicală de pe toată durata școlarității, o parte dintre elevi nu și-au corectat eventuala deficiență de a nu intona just înălțimea sunetelor unei melodii, aceștia vor fi supuși la probe speciale dar comparabile ca dificultate și formă – categoria B.

Trebuie să menționăm că în situația când elevii din clasa I până în a IX-a au folosit cântece cu anumite creneluri melodice, educarea redării juste a sunetelor este aproape garantată. Spunem aproape, pentru că există cazuri foarte rare când deficiența nu se remediază.

Rețineți !

Șansa educării unui elev prin programa actuală pentru învățământul obligatoriu este aceea de a cânta vocal și a se iniția concomitent în execuția instrumentală (un instrument cu manualitate ușoară); de a învăța semnele muzicale și motivația teoretică prin practica muzicală (obiectivele-cadru 1 și 3), de a-și forma cultura și competența de a aprecia cele audiate în școală și de a-și dezvolta fantezia prin muzică (obiectivele-cadru 2 și 4).

Comentați !

Analizați și faceți aprecieri asupra standardelor propuse în 1999, 2003, 2004 și asupra standardelor elaborate și prezentate în lucrarea de față.

Extrageți standardele pe niveluri (cele indicate la minim, mediu, maxim) și încercați să alcătuiți grupe de probe concrete pentru aceste competențe.

Propuneri standard de performanță pentru învățământul obligatoriu – curs inferior

Competența nr. I

Obiectivul-cadru 1 – Dezvoltarea capacităților interpretative vocale și instrumentale

A. Pentru elevii cu capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

- Nivel minim:* → să intoneze solo cântece cu organizări tonale și modale
 → cu mici inserții instrumentale (chitară, clavieră, blockföte)
- Nivel mediu:* → să intoneze solo cântece cu organizări tonale și modale
 → și să acompanieze un grup de elevi sau să se autoacompanieze cu trei acorduri
- Nivel maxim:* → să intoneze solo cântece cu organizări tonale modulatorii și modale
 (*optim*) → și să acompanieze un grup de elevi sau să se autoacompanieze cu diverse acorduri

B. Pentru elevii fără capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

- Nivel minim:* → să execute solo piese instrumentale de minimă dificultate
 → și să le acompanieze cu un acord în diverse pasaje adecvat (autoacompanieze)
- Nivel mediu:* → să execute solo piese instrumentale de dificultate medie
 → și să acompanieze cu trei acorduri adecvate
- Nivel maxim:* → să execute solo piese instrumentale cu modulații apropiate
 (*optim*) → și să acompanieze cu acorduri variate diverse piese

Precizare!

Dificultatea pieselor de nivel minim, mediu va fi stabilită de didactica instrumentală atât pentru competența nr. I, cât și pentru competența nr. III.

Competența nr. II

Obiectivul-cadru 2 – Dezvoltarea capacităților de receptare a muzicii și formarea unei culturii muzicale

- Nivel minim:* → să identifice, să justifice, să utilizeze corect termenii teoriei generale a muzicii (morfologie muzicală, forme, genuri, instrumente, formații muzicale) în audiții comentate (oral)
- Nivel mediu:* → să identifice, să justifice asociativ, să utilizeze conceptele din teoria generală a muzicii pentru a comenta pertinent oral și în scris o audiție muzicală
- Nivel maxim:* → să analizeze, să emită judecăți de valoare proprii, să apeleze la cunoștințe din alte discipline pentru a comenta pertinent oral și în scris o audiție muzicală
 (*optim*)

Precizare!

Competența nr. II, fiind o problemă de aptitudine intelectuală, este construită pe o singură capacitate pozitivă structurată pe trei niveluri.

Competența nr. III

Obiectivul-cadru 3 – Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical

A. Pentru elevii cu capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

- Nivel minim:* → să identifice semnele muzicale într-o melodie scrisă
→ și să intoneze conștient un solfegiu de dificultate minimă în gama tonalității Do major (pe arpeggiu și trepte alăturate) și să-l execute instrumental
- Nivel mediu:* → să identifice semnele muzicale într-o melodie acompaniată scrisă
→ și să intoneze un solfegiu de dificultate minimă în Do major și La minor (pe arpeggiu și trepte alăturate) și să-l execute instrumental
- Nivel maxim: (optim)* → să identifice, într-o partitură a unei melodii acompaniate scrise, semnele caracteristice
→ să intoneze solfegii (fragmente) de dificultate și amploare minimă în cel puțin 2 game majore și 2 minore (pe arpegii și trepte alăturate) și să le execute și instrumental

Precizare!

Competența nr. III necesită alegerea unei metode de solfegiere fie din categoria solmizației relative, fie din metodele asociative vocal-instrumentale bazate pe module melodice.

B. Pentru elevii fără capacitate de redare justă a înălțimii sunetelor

- Nivel minim:* → să identifice semnele muzicale într-o melodie instrumentală scrisă
→ să descifreze piesa de minimă dificultate cu sau fără acorduri într-o singură gamă
- Nivel mediu:* → să identifice semnele muzicale într-o melodie acompaniată
→ să descifreze o piesa instrumentală de minimă dificultate în 2 game, cu acorduri (la alegerea elevului)
- Nivel maxim: (optim)* → să identifice semnele muzicale într-o piesă instrumentală, melodie acompaniată de dificultate minimă
→ să descifreze o piesă de dificultate minimă în cel puțin 2 game majore și 2 minore, adăugând acordurile adecvate

Competența nr. IV

Obiectivul-cadru 4 – Cultivarea sensibilității, a imaginației și creativității muzicale

- Nivel minim:* → să motiveze oral preferința pentru un stil muzical din compoziție, interpretare
→ să inventeze o melodie (vocal-instrumentală conform capacității) și să-i construiască un scenariu regizoral
- Nivel mediu:* → să exprime oral sau în scris criterii de apreciere a unor stiluri de compoziție și interpretare
→ să inventeze o melodie (vocal-instrumentală) căreia să-i asocieze câteva piese dintr-un repertoriu agreat pentru a le construi un scenariu regizoral
- Nivel maxim:*
(optim) → să exprime oral sau în scris criterii, aprecieri în viziune personală asupra unor stiluri de compoziție și de interpretare
→ să realizeze un colaj de piese muzicale, alăturând propria compoziție în vederea unei serbări școlare sau spectacol extrașcolar

Vezi precizarea nr. 2 din anexa 1, partea a II-a a lucrării

1.2.8. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1. Numiți care din componentele obiectivelor-cadru din programa pentru Educație muzicală aparțin „școlii active” și dacă există elemente ce aparțin „școlii tradiționale”. Utilizați pentru aceasta enumerarea succintă, referitoare la „școala activă muzicală”, cele relatate în acest capitol și tabloul sinoptic comparativ între cele două școli anexat la sfârșitul capitolului de față.

2. Indicați care sunt elementele comune care se regăsesc în „Obiectivele-cadru” ale programei de Educație muzicală pentru clasele V-VIII și „Competențele generale” indicate de programa de Educație muzicală pentru clasa a IX-a.

3. Prin ce componentă a programei pentru liceu (sau clasa a IX-a) se poate atinge ținta complexă indicată de „competențele specifice”?

4. Care sunt asemănările și deosebirile dintre structurile programelor pentru clasele I-VIII și IX-XII (liceu)?

5. Care sunt avantajele educării muzicale a elevilor prin noua programă școlară?

Evaluare

Item 1 = 3 puncte (3)

Item 2, 4, 5 = 2 puncte (6)

Item 3 = 1 punct (1)

Total = 10 puncte

**TABLOUL SINOPTIC COMPARATIV
CU SISTEMLILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

Componentele sistemului de învățământ	Învățământ tradiționalist (clasic)	Învățământ modern („școala activă”)
Finalitate (scop, sarcini)	Alfabetizarea masei de elevi: scris, citit; dezvoltarea memoriei (texte muzicale), formarea și dezvoltarea gândirii (spirit de observație, analiză-sinteză, abstractizare concretizare).	Alfabetizarea masei de elevi, formarea interesului pentru munca școlară, a opiniei asupra lumii înconjurătoare, a fanteziei, formarea unui specialist de tip pragmatic, adaptabil la schimbări.
Conținut (plan, programă, manual)	Un conținut organizat pe discipline, capitole, subiecte de lecții.	Un conținut organizat pe „centre de interes”, pe probleme de lucru, proiecte, acestea formând curriculumul școlar.
Organizarea colectivului de elevi	Organizare pe criteriul vârstei. Rezultă un colectiv mare, eterogen numit clasă.	Organizarea pe grupe omogene, dinamice opționale. Grupa este un colectiv mic, rezultat în urma testării elevilor.
Profesorul	Magistrul, organizatorul, cunoscător perfect al manualului și programei.	Organizator entuziast, bun proiectant, spontan.
Elevul	O identitate standard „matur ignorant”.	O individualitate distinctă, virtuală personalitate.
Mijloace și materiale didactice – locul de desfășurare a procesului de învățământ	Specifice scopului: tablă, cretă, caiet, creion, planșe ilustrative, mulaje, manual unic, sala de clasă. Colecții de solfegii, coruri pentru învățământul general sau specializat în predarea instrumentelor, colecții de piese instrumentale. Mijloacele pentru învățământul obligatoriu sunt legate de muzica vocală. Repertoriul eșalonat pe gramatică muzicală.	Tehnologie audio-muzicală, verifixuri, pseudoinstrumente, instrumente, campus școlar cu loturi, laboratoare, biblioteci, ateliere muzicale vocale și instrumentale, de creație, colecții de manuale alternative, caiete de evaluare. Apariția metodelor de educație instrumentală pentru învățământul obligatoriu. Repertoriul muzical eșalonat calendaristic.
Metode	Expunerea, democrația, dialogul erotic, exercițiu, metode de educație morală.	Joc, modelare, încercare și creare, încercare și succes, problematizare, redescoperire, metode de educație a creativității, de socializare a copilului, de formare a atitudinilor.
Traseul de învățare	Instituție – explicație – aplicație	Aplicație – intuiție – explicație

Componentele sistemului de învățământ	Învățământ tradiționalist (clasic)	Învățământ modern („școala activă”)
Forma	Lecția de tip herbartian: moment apercceptiv, intuitiv, analiză-sinteză, generalizare-regulă, aplicație.	Proiect didactic cu obiective, joc „scenariu didactic”, forme liber-demonstrate.
Evaluarea	Se utilizează un sistem de notare subiectiv cu scări numerice (1-10, 1-5, 1-20 etc.) cu scări alfabetice (A,B,C,D,E,F) cu scări cromatice (bilă albă, neagră, albastră) calificative (F.B., B., Suf., Insuf.).	Se utilizează un sistem de notare obiectiv cu evaluări numerice pentru eșantionare informaționale, comportamentale racordate la taxonomia lui Bloom. Diagrame în fișe psihopedagogice, caiet cu probe predictivă și sumativă.

1.3. Manualele școlare

Rezumat

Manualele școlare constituie o altă componentă care a făcut obiectul reformei curriculare din România. Față de manualul unic ce oferă o plajă de soluții și un repertoriu unilateral, ce avea calitatea totuși pentru educația muzicală să dea un aspect unitar acestuia, manualele alternative (2-3 pentru o clasă) vin să ofere un repertoriu bogat de cântece și audiții. Manualele alternative ar trebui mai intim legate de obiective (cadru, de referință), mai ales în componenta standard (minim, mediu, maxim) și componenta inițiere instrumentală. Rolul materialelor suport (curriculum suport), aparent auxiliare și complementare manualelor pe viitor vor devansa în importanță manualele, pentru ca să se realizeze un învățământ „centrat pe elev”, ce trebuie tratat diferențiat și cât mai individual. Atât manualele, cât și materialele suport trebuie să propună metode alternative, nu numai repertoriu diferențiat.

Obiective urmărite:

- să cunoască funcțiile unui manual alternativ ca ofertă de metode și resurse diferențiate;
- să mediteze, în perspectivă, la importanța materialelor suport față de manuale, oferind cel puțin două soluții proprii.

1.3.1. Manuale alternative, manualul unic

Una din sarcinile dificile pe care un învățător sau profesor le are la începutul anului școlar, înainte de începerea efectivă a cursurilor, este alegerea manualelor pentru fiecare clasă, din oferta de 2-3 manuale sau mai multe câte există acum pentru fiecare obiect de studiu.

Manualul școlar este intim legat de programa școlară pe de o parte, și de realitatea care este, nu de puține ori, derutantă în ceea ce privește nivelurile unei clase de elevi și unde există niveluri neomogene de capacități generale, intelectuale

și speciale, muzicale, care necesită din partea profesorului foarte bune cunoștințe de didactică de specialitate și de psihologie școlară pentru a le omogeniza, pe cât permite timpul: într-o oră pe săptămână și cu un colectiv de peste 30 de elevi într-o clasă. Excepție face filiera vocațională, specializarea – muzică, unde colectivul este mai mic.

Un manual detaliază conținuturile, exemplificând iconic prin grafice, desene, texte literare, muzicale, partituri etc. fiecare subiect de lecție (uneori este atașat și un material audio).

Având în vedere că actualele conținuturi sunt grupate în unități de învățare și un manual ar trebui organizat pe asemenea unități.

Manualele actuale alternative oferă și difuzează simultan, cum am mai menționat, mai multe propuneri, în general de repertoriu muzical: cântece vocale, instrumentale, oferta de piese muzicale pentru audiție muzicală.

Opinia noastră bazată pe o îndelungată experiență în învățământul preuniversitar și de conducere a practicii pedagogice a studenților, cât și de cercetare a manualelor numite „de muzică” românești și străine este că manualele trebuie să ofere o alternativă de procedee, metode pentru atingerea obiectivelor din programele școlare, ținând cont și de așteptările minim, mediu, maxim din standardele de performanță.

Acest lucru ar fi posibil dacă toate cursurile de didactica educației muzicale din facultățile de muzică ar conține cursuri speciale de prezentare a soluțiilor practice cunoscute pe plan mondial (metodele: Chevais, Kodaly, Orff, Dalcroze, Kabalevki, Suzuki) sau românești (Pann, Musicescu, Breazul, Bugeanu, Costescu, Matora-Ionescu, Comes, Hintea)

S-ar pune capăt discuției referitoare la utilitatea solfegierii, a audiției, care trebuie în conținut, formă și metodă să fie „activă” și mai ales să utilizeze procedee de implementare a inițierii muzicale în învățământul obligatoriu care sunt diferite de cele existente în partiturile gen: Ana-Magdalena, Bach; Czerni etc.¹¹

Manualele actuale au folosit o paletă largă de resurse (repertoriu), ceea ce se constituie într-o valoroasă contribuție față de ofertele manualului unic anterior până în 1996.

Acesta din urmă, după opinia noastră, avea calitatea de a omogeniza repertoriul național pentru școli. În momentul de față oferta de cântece bogată numeric și diversificată ca gen și stil ar trebui să cuprindă și standarde repertoriale care ar permite ca elevii din România să intoneze un repertoriu comun în anumite ocazii. Dacă repertoriul de colinde de Crăciun a inaugurat acest procedeu, el trebuie extins sub forma unei programe minimale de repertoriu pentru evenimentele culturale de interes național.

¹¹ Gabriela Munteanu, *Manualele de muzică din România între 1846-1994*, Academia de Muzică, București, 1994; Gabriela Munteanu, *De la didactică la educație muzicală*, Editura Fundației *România de Măine*, București, 1997; Gabriela Munteanu, *Jocul didactic muzical*, Academia de Muzică, București, 1997; I. Csire, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Academia de Muzică, București, 1998.

Practica aceasta a existat atât în manualele și recomandările din programele din prima jumătate a secolului al XX-lea (vezi programele Breazul), cât și cele din perioada învățământului din perioada socialistă, fiecare recomandare servind țeluri diferite.

1.3.2. *Funcțiile unui manual*

O întrebare totuși există. Cui se adresează manualul, profesorului sau elevului? Manualul trebuie să fie un mijloc complex prin care profesorul se adresează elevului pentru a-l introduce în procesul de predare-învățare. Deci în situația actuală este deopotrivă dorit a fi al profesorului și al elevului.

După Ioan Nicola (citată de Cucos în *Psihopedagogie*, 1998, p. 117) pentru a se atinge acest deziderat încă neclarificat, un manual trebuie să aibă funcții în măsură:

- să informeze prin mijloace grafice speciale;
- să formeze (să modeleze, perfecționeze datul inițial de cunoștințe, competențe, atitudini (n.n. – G.M.);
- să antreneze diverse tipuri de capacități;
- să dea posibilitatea autoinstruirii.

Date fiind cele indicate de Ioan Nicola, manualul ar trebui să fie în primul rând al elevului.

De aceea fără să eludeze ținuta științifică, manualul trebuie să folosească mijloace accesibile de adresare și de demonstrare. Să nu uităm indicația psihologilor care au constatat că termenii noi pe care îi putem implementa ca număr într-o lecție oscilează între trei și cinci.

Asupra conținuturilor, noile reglementări izvorâte din reforma curriculară prevede că profesorul în situația în care constată că materialul oferit de un manual nu este adecvat poate:

- să omită conținuturile apelând la materiale suport;
- să înlocuiască părți din oferta de conținuturi;
- să adopte și să adauge alte conținuturi.

1.4. **Materiale suport (curriculum suport)**

1.4.1. *Aria de cuprindere a categoriei: materiale suport*

Resursele materiale pentru lecție: materiale didactice (toate tipurile), documente destinate predării-învățării, documentării profesorilor sau a elevilor, ghiduri metodologice pentru profesori; caiete, culegeri de cântece, solfegii pentru elevi pentru formare și autoformare – toate se circumscriu în categoria *materiale suport* (curriculum suport).

Comentați !

În situația introducerii unei oferte educaționale atât de diversificată și mai ales de faptul că „unitățile de învățare” au libertatea să cuprindă o arie de conținuturi necesară

atingerii obiectivelor în succesiunea și ritmul dictat de nivelurile capacităților generale și speciale (muzicale) ale elevilor, credeți că va crește rolul materialelor suport și se va diminua cel al manualelor? De ce?

1.4.2. Raportul între materialele suport și manualele alternative

Pentru respectarea obiectivelor indicate de programe și pentru ca demersul didactic să fie „centrat pe elev” se pune din nou problema unui învățământ axat pe posibilitățile elevului, pe „o tratare individuală și diferențiată” a acestuia, problemă care a salvat în anii '70 învățământul de la multe greșeli de uniformizare – perioadă, din păcate, care a fost de scurtă durată (1974-1975).

După anii '90 au apărut ca materiale didactice, în afara manualului, caietul elevului (cu teme de rezolvat pentru fiecare lecție, dar nu pentru toate obiectele de studiu), ghiduri cu planuri de lecții pentru primii pași ai aceluia ce se pregătesc pentru cariera didactică (vezi *Metodica predării educației muzicale pentru gimnaziu și liceu*, 1999; *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar*, 2002, ce cuprinde și oferta de planuri de lecție; *Ghidul profesorului de educație muzicală pentru clasele V-VI*, 1999), modele pe suport audio-vizual de lecții (vezi Casa Corpului Didactic, București).

Acelora li s-au adăugat colecții de piese corale, casete audio pentru o parte din manuale, colecții de poezie și muzică pentru preșcolari și începători. Sunt, din păcate, foarte puține lucrări pentru educație muzicală instrumentală, exceptând lucrările Mariei Boier și Cameliei Pavlencu.

În situația amintită mai sus (libertatea alegerii resurselor și gruparea conținuturilor după ideea de a se face o educație muzicală cât mai diferențiată, mulată pe capacitățile elevului), și aceste materiale suport trebuie să se supună standardelor de performare: minim, mediu, maxim, adăugând pentru educația muzicală și clauza: elev cu capacitate de redare justă a sunetelor și elevi care nu și-au corectat capacitățile de redare justă a sunetelor.

Acest adevăr nu mai trebuie escamotat, trebuie rezolvat de pe pozițiile unor cadre didactice beneficiare ale unei instruiți superioare, beneficiare a unei experiențe în acest domeniu (cu precădere experiența secolului al XX-lea).

ANEXĂ

LISTA SELECTIVĂ A UNOR MATERIALE SUPORT PENTRU EDUCAȚIA MUZICALĂ APĂRUTE DUPĂ 1995

- Boer, Maria, „Marinia”, Editura Studium, Cluj, 1995.
- Comes, Liviu, „Azi Grivei e mînios”, Editura Arpeggione, Cluj, 2002.
- Ceașu, C., „Sus pe deal la Drăgășani”, cîntece pentru grupuri vocale, Râmnicu Vâlcea, 1993.
- Donceanu, Felicia, „Clopotelul cel isteț”, Editura „Om bogat, om sărac”, București.
- Doxan, Adrian, „Cîntec pentru Romanița”, Editura Leda, Constanța, 1997.

- Lupu, Jean, „Jocuri muzicale”, Editura Sigma, București, 1999.
- Lupu, Jean (coord.), „Cântece pentru preșcolari”, S.C. „Tribuna învățământului”, 1997.
- Lupu, Jean, M. Stănescu, „Jocuri muzicale pentru copii mari și mici”, Editura Sigma, București, 2003.
- Moraru, Valentin, Toader Anica, Ștefănescu Petre, „Culegere de cântece pentru elevi”, Editura Sigma, București, 2000.
- Moraru, Valentin, Ionescu, Valeria, „Cântece și coruri pentru elevi”, Editura Muzicală, București, 2001.
- Moruțan, Mariana, „Cântecele copilăriei”, Sibiu I.S., 1996.
- Niedermaier, Astrid, „Educație muzicală modernă”, Editura Hora, Sibiu, 1999.
- Petrică, Tatiana, Păun, Gherghina, „Prietenii soarelui”, Editura Zodia Fecioarei, Pitești, 2000.
- Gavlencu, Camelia, „Cea mai mică metodă de pian”.
- Țârnea, George, „Un abecedar bizar de purtat în buzunare”, Editura Enciclopedică, București, 1997.
- Sima, Nicole, „Învăță muzica”, Editura Compania, București, 2003.
- Stana, Emilia, Butunoi Emilia, „Un cadou muzical”, Editura Elensong, Buzău, 2003.
- Scornea, Anton, „Prichindel”, Editura „Semne 94”, București, 2001.
- Stancu, Dumitru, „Povestea unui ciobănaș”, Editura Vergiliu, 2000.
- Cecutka, B., Czock A. „100 de personalități ale sec. XX – Compozitori”, Editura ALL, București 2003.
- Burschi, Gruder, „Ghicitori și cântece pentru ființe mitite”, Editura ALL, București, 2003.
- Matei, Sofica, „Alfabetul cântat”, Editura ALL, București, 2003.
- Niță, Hinte, Elisabeta Orza, „Abecedar muzical pentru clasele I și a II-a”, Editura ALL, București, 2003.
- Scornea, Anton, „Prichindel”, Editura Oscar Print, București, 2003.
- Movileanu, L., „Șapte note vesele (cântece pentru clasele I-IV) cu acompaniament de chitară”, Editura Aramis, București, 2003.
- Matei, Sofica, „Analogie pentru serbări școlare”, Editura Aramis, București, 2003.
- Konrad, Stela, „Ritmurile copilăriei”, Editura Carminis, Pitești, 2003.
- Ivanovici, Al., „Cântece pentru cei mici”, Editura Dacia Educațional, Cluj, 2003.
- Iacob, Aurelia, „Culegere de cântece pentru clasa a III-a”, Editura Petrion, București, 2003.
- Vasile, Vasile, „Personalități ale muzicii românești”, Editura Oscar Print, București, 2003.
- Bărbuceanu, Vasile, „Dicționar de instrumente muzicale”, Editura Teora, București, 2003.

Unitatea de curs 2

PROIECTAREA DEMERSULUI DIDACTIC LA OBIECTIVUL DE STUDIU: EDUCAȚIE MUZICALĂ

Componente:

- 1) analiza programelor de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu;
- 2) planificarea calendaristică;
- 3) proiectarea unităților didactice cu funcții, structuri, operaționalizări și evaluări diferite: unități de învățare, lecții de diverse tipuri, C.D.Ș.

Rezumat

Actul educației muzicale formale trebuie ferit de improvizații, nu trebuie să fie întâmplător. Proiectarea didactică anticipă secvențele ce trebuie parcurse, propune conținuturi, activități și resursele materiale adecvate unui demers didactic bazat pe obiective prestabilite, dar flexibilizate de standarde de performanță finale de nivel minim, mediu și maxim.

Componentele demersului didactic se referă la un anumit tip de analiză a **programelor** (în lucrarea de față sunt supuse unor aprecieri de tip diacronic sau sincron, relevându-se atât calitățile, cât și unele firești neîmpliniri în stadiul de pionierat al reformei), la **planificarea calendaristică** (organizată pe criterii noi, la care se fac și propuneri pentru alte unități de învățare. Se deschide o paranteză largă referitoare la activitățile de învățare, exprimate printr-un tabel de verbe). Demersul didactic propune stăpânirea proiectării secvențate, care se obiectivează în proiectarea unităților de învățare și a tipurilor de lecții sau C.D.Ș., pentru care se oferă soluții alternative. Unitatea de curs 2 se încheie cu un chestionar cu itemi de autoevaluare, bazat pe cele trei obiective propuse a fi stăpânite de către beneficiarii cursului.

Obiective urmărite:

- să dovedească faptul că înțelege în ce constă proiectarea didactică: la ce documente se referă, cine le întocmește, care este structura lor;
- să cunoască aria de cuprindere a unei unități de învățare ca structură tematică de bază a planificării calendaristice și a celei secvențiale, demonstrând aceasta prin diverse posibile delimitări ale conținuturilor;
- să numească rubricile ce compun bordul, formatul grafic al unei unități de învățare.

2.1. Analiza programelor de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu

A proiecta semnifică acea capacitate umană de a constitui mental și a obiectiva, verbal sau grafic, dar anticipativ, un model, un plan dorit a fi realizat.

Proiect, ca termen, vine de la latinescul *projicere* ceea ce înseamnă „a arunca înainte”.

Într-un proiect „aruncăm înainte” produse ce reprezintă deopotrivă procese legate de gândire, imaginație, experiență, un ansamblu ce poate să facă posibilă apariția unui model cu totul nou sau numai un model în care se simte transferul.

Un proiect, în didactica de succes, este acela care permite libertate în realizarea, adecvarea la real și la circumstanțe (nivel de cunoștințe, deprinderi, priceperi muzicale ale unui grup de elevi, de un „plan” rigid, incomod pentru ambele părți profesor-elev, în cazul în care s-ar oferi o singură soluție.

Actul didactic formal (din școală) trebuie însoțit de demersuri proiective, de susținere și motivații de propuneri de resurse pentru a fi realizabil, pentru a acoperi cursiv, dar și interesant timpul alocat („ora didactică”, „oră de cor” etc.).

Proiectarea în procesul didactic actual se referă la:

1. Programele școlare pe ani de studiu, programe proiectate de un grup de specialiști împreună cu Ministerul Educației și Cercetării și cu Institutul de Științe al Educației.

2. Planificarea calendaristică, proiectare efectuată de către fiecare profesor, într-un demers personalizat, dar care are drept ghid perfectibil modelul elaborat de același grup de specialiști.

3. Proiectarea unor unități didactice cu diferite funcții, structuri, operaționalizări și evaluări: unități de învățare, lecții de diverse tipuri, proiectarea unor opționale (C.D.Ș. propus de școală) și C.D.Ș. de aprofundare și extindere (C.D.Ș. oferit de programa școlară), proiectarea unor activități extrașcolare (concerte, excursii tematice), serbări școlare.

Am expus în detalierea unității de curs 1 problemele generale legate de programa școlară, deosebirea între programele tradiționale, numite „analitice”, și programele noi, numite „școlare”, proiectate unitar pentru învățământul obligatoriu, având precizate obiective-cadru, de referință, conținuturi, activități de învățare și pe competențe generale și specifice, conținuturi, valori-atitudini pentru liceu. Am prezentat în compensație față de reglementările date de programele (1998-1999) și propuneri de standarde de performanță pentru finele învățământului obligatoriu.

Analiza programelor, în situația unor modificări ce pot să survină periodic în structura acestora, are o marjă apreciabilă de risc, pe care și-o asumă cel ce întreprinde un asemenea demers.

Având în vedere că un student sau un profesor debutant trebuie să cunoască și dinamica unor componente ale Curriculumului Național, la care a fost martor, prezentăm analiza programelor și modificările care au apărut pe parcursul anilor:

- programele pentru clasele I-VIII, ediția 1998;
- programele pentru clasele I, II, IX, ediția 2003;
- programele pentru clasele IV, X, ediția 2004.

2.1.1. Programele de Educație muzicală pentru învățământul primar, clasele I-IV, edițiile 1999, 2003, 2004

Deși există în rândul specialiștilor, proveniți în general din zona exclusiv practică a muzicii, opinii diferite în legătură cu obiectivele, conținuturile și metodele de predare-învățare a muzicii (vom reveni asupra lor în partea a II-a lucrării), în anumite probleme s-a ajuns la un consens:

– *disciplina să se numească Educație muzicală* (ca omologul „educație plastică” din cadrul ariei curriculare „arte”), fără să se dea explicații asupra sintagmei „educație muzicală”;

- *programele trebuie organizate și citite* (studiate, desluite) pe orizontală, după cum urmează: obiective-cadru, obiective de referință, activități de învățare-conținuturi (cu recomandări de repertoriu vocal și instrumental);
- însușirea muzicii să se efectueze și prin intermediul *cântecului instrumental* ca modalitate concretă de a lămuri parte din elementele de limbaj;
- *inițierea instrumentală* se va face prin obiecte sonore, pseudoinstrumente, *instrumente muzicale cu manualitate ușoară*;
- *cântecul vocal rămâne mijloc natural* de interpretare muzicală;
- *audiția muzicală* este o componentă obligatorie a procesului de inițiere în cultura muzicală.

Vom începe să analizăm **programele pentru clasele I-IV, ediția 1999**, pe criteriile date de structura lor.

Un prim culoar îl formează obiectivele de referință ce decurg din *obiectivul-cadru 1* (Dezvoltarea capacităților interpretative vocale și instrumentale). Pentru clasa I se propune ca elevii „să cânte (după auz) individual sau în grup, cântece simple, la unison” (1.1), să adauge ritmuri realizate prin corpuri sonore, pseudoinstrumental sau redată prin propriul corp (1.2), iar în clasa a III-a se adaugă și acompaniament cu instrumente muzicale și aranjamente polifonio-armonice.

Pentru formarea atitudinilor elevul trebuie să-și exteriorizeze trăirile, să demonstreze stăpânirea de sine și să-și împărtășească satisfacțiile prilejuite de interpretarea muzicală. Toate acestea sunt indicații de ordin formativ care aduc actului didactic muzical o viziune proaspătă, modernă.

Obiectivele de referință pentru clasele I-IV, grupate în jurul *obiectivului-cadru 2* (Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical în interpretarea și audierea muzicii), sunt și ele cumulative pornind de la cerința identificării și diferențierii unor surse sonore ca timbru (clasa I), la diferențierea calităților sunetelor și identificarea lor în propria interpretare sau audiții muzicale (clasa a II-a) la utilizarea unor semne de notație (clasa a III-a), să citească (solfegieze) cântece simple (clasa a IV-a).

Traectoria – bine cunoscută ca aparținând didacticii școlii active vocale – ar necesita declararea apartenenței la una din metodele de circulație în lumea pedagogiei muzicale a secolului al XX-lea (ne referim la Chevais sau Kodaly). Dacă opțiunea ar fi de metodă (cale) instrumentală, ar trebui specificat procedeul Orff, deoarece nespecificând calea de urmat pentru atingerea obiectivului-cadru 2, se creează o ruptură exact în punctul (clasa a III-a) pe care metodele sus menționate au soluționat-o pozitiv.

Obiectivele de referință pentru clasele I-IV propun ținte pentru atingerea *obiectivului-cadru 3* (Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului muzical) și pornesc de la propuneri ca: „să enunțe titlurile și autorii unor cântece învățate” (clasa I), la care se continuă amplificat cu obiectivele „să enunțe date despre cântecele interpretate, audiate (clasa a II-a) sau „să reunească fragmente” din cântecele audiate, să „desprindă învățăturile morale” din cele audiate „să-și manifeste preferințele pentru diverse piese audiate” (clasele III-IV).

În programa aprobată în 1998-1999 nu există decât trei obiective-cadru, lipsind cea referitoare la dezvoltarea fanteziei și creativității (ce există la clasele V-VIII) care se regăsește indirect în formularea competențelor generale pentru liceu.

Se observă din succinta trecere în revistă a orientărilor programelor de Educație muzicală pentru clasele I-IV, că deși prioritatea este cântecul vocal, interpretarea instrumentală este prezentă, dar în plan secundar, fapt care trebuie corectat în practică de către profesori și învățători, chiar dacă aceștia nu sunt încă abilitați printr-un curs de perfecționare specializat în inițiere instrumentală.

Trebuie combătută însă părerea după care oricine poate să predea Educația muzicală instrumentală în școli și că însușirea tehnicii unui instrument – chiar cu manualitate ușoară – poate fi însușită într-un timp record, fără un ghid metodic de înaltă clasă.

Primordialitatea interpretării vocale, ca rezultat al muzicii tradiționale românești, trebuie înțeleasă și sub aspectul unei optici realiste, care ține cont de inexistența (chiar în 2004) instrumentelor în școli, a unui repertoriu vocal-instrumental adecvat, a unor ghiduri de inițiere instrumentale și a unor puncte de vedere la didactica specială (instrumentală).

Urmărind ofertele de *repertoriu de cântece*, observăm prezența repertoriului patriotic, religios și piese ce se pretează la scenarii didactice cunoscute, repertoriu ce ține cont de posibilitățile de învățare ale copiilor, cu păstrarea românescului generațiilor anterioare.

Sugestiile pentru audițiile muzicale, pentru muzica populară, corală și instrumentală, sunt orientate pe ideea binecunoscută a audiției ce trebuie să perpetueze valorile clasice naționale și universale. Sunt promovate melodii celebre, cântece cu texte importante pentru cultura elevilor, dar neactualizate.

În ceea ce privește recomandările pentru muzica instrumentală și orchestrală, aceasta urmează în principal – linia mai sus menționată, fără ca muzica instrumentală să se detașeze de descriptiv. Profesorul (învățătorul) trebuie să suplinească lacuna, indicând și audiții ce se manifestă nonfigurativ.

Având în vedere că în mediul ambientat în care trăiește elevul este de tip comercial, se impune în programă abordarea critică a audițiilor și formarea – chiar la elevii mici – a unor opinii estetice, promovând și puncte de vedere personale, în prima etapă chiar neconformiste sau de bun gust îndoielnic din punct de vedere artistic.

Programele pentru clasele I-II (2003) și clasa a III-a (2004)

Programele de Educație muzicală pentru clasele I-II (aprobate de Ordinul Ministerului Educației și Culturii nr. 4686/05.08.2003) și programe pentru clasa a III-a (Ordinul Ministerului Educației și Culturii nr. 5198/01.11.2004) aduc, față de ediția 1999, modificări nuanțate, care atrag după sine necesitatea apariției unui nou set de manuale.

Planificările calendaristice și chiar gruparea conținuturilor în unitățile de învățare trebuie restructurate în funcție de aceste noutăți.

Modificările respective se referă la:

- formulare mai concentrată a obiectivelor-cadru care sunt în noua programă în număr de două:

- 1) **valorificarea în practica vocală și instrumentală a elementelor de limbaj muzical receptate;**

- 2) **exprimarea prin muzică;**

- indicarea unui număr sporit de obiective de referință în care improvizația muzicală, utilizarea instrumentelor propriu-zise și recunoașterea structurii arhitectonice a unei piese sunt trecute la categoria C.D.Ș. (neobligatorii);
- în cazul utilizării descifrării unei partituri în clasa a III-a se va opera numai cu sunetele La, Sol, Mi, Do (octava 1) cu formule ritmice formate din pătrimi și optimi;
- conținuturile sunt neschimbate față de ediția 1999 dar sunt prezentate dependent de cele 5 unități de învățare: cântarea în colectiv, melodie, ritm, timbru, interpretare;
- resursele rămân aceleași: cântec vocal, piesă instrumentală, audiție muzicală;
- piesele recomandate spre audiere rămân cantonate în figurativ sau în tradiția clasic-romantică ca în ediția precedentă;
- sunt prezentate standardele de performanță dar nediferențiate în minim, mediu, maxim (optim).

2.1.2. Programele de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu, clasele V-VIII (ciclul gimnazial al cursului secundar inferior)

Pornind de la cele patru obiective-cadru, programele pentru educația muzicală pentru clasele V, VI, VII, VIII, continuă ideile programelor pentru învățământul primar (în 1999 erau trei la număr), adăugând un obiectiv-cadru referitor la „cultivarea sensibilității, a imaginației și creativității muzicale” și propuneri pentru curriculum la decizia școlii (C.D.Ș. aprofundat, notat distinct printr-un asterisc).

Vom proceda în același fel cu cele propuse în programele anterioare, adică analiza pe orizontală urmărind raportul dintre obiectivele de referință și obiectivele-cadru.

Obiectivul-cadru 1 este îndeplinit prin cerințele formulate de obiectivele de referință care extind interpretarea vocală și instrumentală de la cântece simple (unison sau cu aranjamente armonico-polifonice, acompaniamente simple pentru clasa a V-a) la cântece de diferite tipuri (clasa VI), genuri, teme celebre din muzică (clasa a VII-a), acompaniamente simple (clasa a VIII-a).

Luând în discuție conținuturile din care se obiectivează aceste cerințe, ele se referă la o gramatică elementară cu precădere tonală, cu ritmică măsurată și elemente de forme muzicale simple, gramatică slujită de un repertoriu strict vocal și audiție de sorginte clasică sau folclorică.

Obiectivul-cadru 2 se atinge prin indicații de audierea lucrărilor din repertoriul clasic-romantic românesc și universal, antrenând elevii în câteva activități: să identifice genuri, teme, tipuri de muzică, să-și exprime preferințele pentru diverse piese muzicale. Și acest obiectiv vizează, sub aspectul cerințelor, același orizont de muzică descriptivă, cu melodii tonale sau modale de valoare, punct de vedere deseori preluat de la o generație la alta, ca o axiomă.

Obiectivul-cadru 3, cel mai disputat în lumea pedagogilor români, se referă la cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj muzical. Se indică „la sfârșitul clasei a V-a”, în trunchiul comun, că „elevii trebuie să opereze cu elemente de

limbaj muzical”, în clasa a VI-a „să diferențieze în audiere caracterul major și minor al unei tonalități” și „să analizeze structura unor teme audiate”.

Mergând pe aceeași linie de eludare a solfegierii, programa pentru clasa a VII-a propune un singur obiectiv pentru atingerea obiectivului-cadru 3: „să diferențieze elementele componente ale genurilor scenice”, elemente de limbaj, strict teoretice, necesare însă unei audieri active participative. Programa pentru clasa a VIII-a, indică probleme de sinteză: „să analizeze elementele de limbaj cunoscute în lucrările audiate”.

Așa cum am menționat în capitolele anterioare, problema descifrării unei partituri se poate realiza pentru o majoritate confortabilă de elevi: estimăm, din practica noastră, între 80-90% din elevi – prin metode strict vocale (vezi metoda modulelor melodice descrise în *Ghidul profesorului de educație muzicală pentru clasele V-VI*) și 100% prin metode instrumentale.

Prima metodă (cea strict vocală) poate avea succes numai în situația aplicării unei strategii omogene, de la clasa I până la sfârșitul școlarității, de către cadre didactice abilitate la metodă și cu ajutorul unui repertoriu riguros respectat.

Cea de a doua metodă, încă incertă, este în momentul de față lipsită de materiale didactice suport și de organizări coerente, de personal calificat care s-o aplice.

Această analiză, credem că va contribui la atenționarea profesorului care va începe predarea Educației muzicale în învățământul obligatoriu la 15 septembrie a fiecărui an, că obiectivul-cadru 3 este departe de a putea fi atins fără instrumente sau fără stăpânirea unui procedeu de largă circulație, eficientă cum ar fi metodele Chevais sau Kodaly-Orff-Suzuki.

Obiectivul-cadru 4 – cultivarea sensibilității, a imaginației și creativității – pune profesorului de muzică una din problemele cele mai greu de rezolvat. Creativitatea este un atribut definitoriu al personalităților, este un act complex, obligatoriu de urmărit într-un învățământ modern.

Programele pentru clasele V, VI, VII, VIII au un câmp de obiective de referință mai mic pentru trunchiul comun (să cânte cu participare afectivă, să asocieze mesajului muzical imagini vizuale, să improvizeze ritmic) și o ofertă mai bogată calitativ de obiecte pentru C.D.Ș. (să realizeze scurte improvizații melodice, să reprezinte prin mijloacele altei discipline conținutul sugerat de muzică).

Pentru că noile programe sugerează doar ceea ce ar constitui un drum, o cale mai eficientă de urmat pentru a realiza o parte din acest obiectiv-cadru, aferent nivelului de școlaritate al unui elev, vă propunem să facem o succintă recapitulare a problemelor legate de:

- a) **conduita emoțional-expresivă în interpretarea muzicală;**
- b) **procedee de obiectivare a imaginației;**
- c) **creativitatea și cotele de originalitate.**

Deschidem această paranteză cu scopul de a lămuri ce calități ar trebui să întrunească activitățile prin care se realizează sarcinile obiectivului-cadru 4.

Creativitatea este o capacitate, o disponibilitate a personalității unui om (subiect), ce permite și favorizează obținerea unor realizări originale.

Creativitatea este proprie tuturor subiecților (copiilor, maturilor). Din acest punct de vedere putem să vorbim despre un „potențial creator” individual, ce are însă intensități și câmpuri diferite de la individ la individ.

Putem să apreciem în ce măsură deține un subiect (de exemplu, un elev de orice vârstă) o capacitate generală sau specială (aici muzicală) după:

- *originalitatea* răspunsului sau/și a soluțiilor date în situații neașteptate de către un elev;

- *flexibilitatea* pe care o dovedește în adaptare la situații, la modul în care știe să restructureze modele ce unora le par de nerestructurat;

- *rezistența la efort* într-un domeniu cu arie restrânsă special sau cu o arie de cuprindere mai mare;

- *curiozitatea* intelectuală, tehnică, artistică, științific manifestată de elev (aici pentru problemele muzicii);

- *motivația* directă, imediată sau depărtată sau intrinsecă, lăuntrică, extrinsecă (dată de cineva din afară) despre plăcerea, importanța unui domeniu (aici muzical).

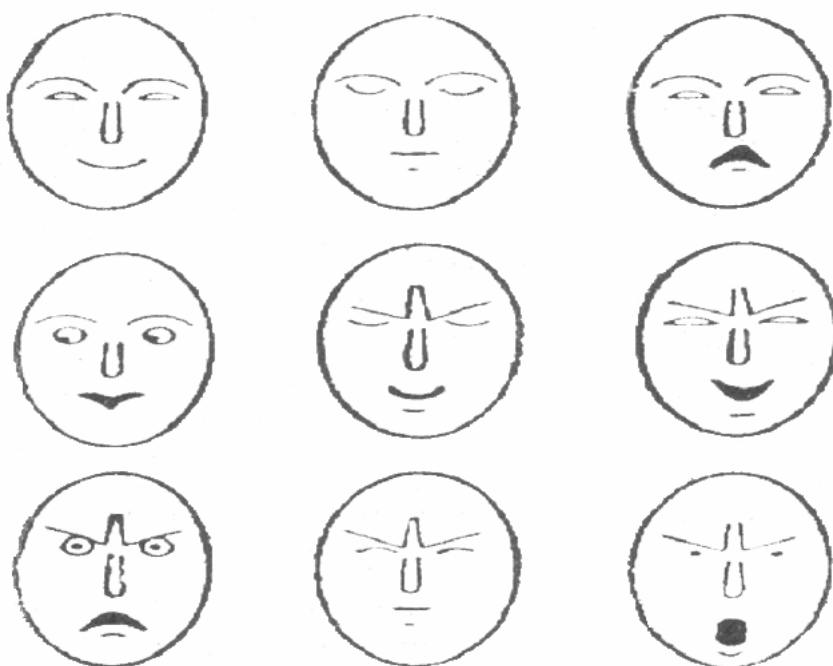
Cerințele expuse mai sus pot constitui puncte de plecare în proiectarea activităților și a conținuturilor necesare atingerii obiectivului-cadru 4, punându-le în acord cu ciclurile curriculare și cu personalitatea fiecăruia dintre cei ce predau educația muzicală la clasele de gimnaziu.

a) Conduita emoțional-expresivă în interpretarea muzicală

Pornindu-se de la premisa că înfățișarea omului este expresivă „nu este mută” (M. Zlate), că ea furnizează informații despre ceea ce nu se poate spune prin cuvinte, s-a ajuns din vechime la acceptarea faptului, atât de evident, și chiar la constatări de felul zicalelor: „chipul este oglinda sufletului” sau „ceea ce se arată este o imagine a ceea ce nu poate fi văzut”.

Interpretarea muzicală (vocală, instrumentală) înseamnă o traducere prin eul personal a intențiilor unui compozitor. Cel ce „interpretează”, folosește în interpretare, voluntar sau involuntar, o serie de mijloace muzicale: timbrul vocii, intensitatea sunetelor, tempoul de execuție a piesei etc. alături de mijloace specifice artei actorului, mimica, pantomima, uneori expresive modificări de natură vegetativă. Toate formează conduita emoțional-expresivă de interpretare muzicală.

Interpretarea unui cântec de către elevi, pentru a cultiva sensibilitatea exprimării emoțional-expresive trebuie să fie însoțită de exerciții de intonație a cuvintelor și a muzicii, în care accentul expresiv al cuvintelor, sau respectarea curbei anacruză-cruză-metacruză, locul respirației, cenzurii au un efect bun interpretativ dacă sunt aplicate cu măsură, cu profesionalism. Tocmai pentru a cunoaște măsura dată de profesionalism, propunem, în ceea ce privește mimica, ca în ora de educație muzicală (sau dirigentie), să se arate și să se aplice în cântec, ansambluri de mișcări referitoare la mobilitatea feței: deschiderea ochilor și direcția privirii, poziția sprâncenelor, mișcarea buzelor care dau feței tipurile de expresii emoționale cu aceste 3 elemente anatomice.



Diferite tipuri de expresii emoționale

Pantomimica reprezintă ansamblul expresiv al întregului corp, la care trebuie să apelăm uneori pentru a exprima stări emoționale prin ținuta corpului, gesturi și ritmul mersului, de exemplu: mersul sprintar săltat, exprimând bucuria, buna dispoziție; mersul încetinit ca tempo exprimă o tristețe, supărare, surprindere etc.

În cazul când o piesă muzicală (pentru un solist vocal) este mai complexă se poate apela și la mijloace de genul modificării intenționate a respirației, paloarea feței, tremurarea vocii sau a feței, plâns, râs etc., ce formează ansamblul de *modificări de natură vegetativă*¹².

b) **Procedee de obiectivare a imaginației**

Imaginația ca proces cognitiv, este un proces de elaborare a unor imagini și proiecte noi, pe baza combinării și transformării experienței proprii. Transpusă pe cadrul Educației muzicale, aceasta ne conduce spre câteva procedee de obiectivare a ei, cum sunt:

- *aglutinarea* (combinarea unor părți, a unor lucruri, ființe, fenomene care permit apariții noi);
- *amplificarea și diminuarea dimensiunilor* unei structuri inițiale (personaje ce au o caracteristică modificată în felul acesta);
- *multiplicarea și omisiunea* – pot crea în muzică cuplări de personaje, colaje muzicale și interpretative variate.

¹² Paul Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *Psihologie*, manual pentru clasa a X-a, școli normale și licee, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

Putem obține prin aceste mijloace, câteva categorii estetice, de exemplu ale „comicului” atât de agreat de elevi. Am exemplifica printr-un model propus de Saint-Saens în „Carnavalul animalelor” când, pentru a ilustra comic broasca țestoasă, se folosește melodia vivanțului Can-Can într-un tempo lent, târât, precum mersul reptilei.

Sau, am propus, tot pentru a obiectiva procedeele imaginației ca un personaj ca Păcală să interpreteze arii preclasice (Cimarosa, Monteverde etc.).

Cele expuse în legătura cu imaginația se referă la categoria „*imaginație reproductivă*” pentru că a combinat imagini ale realității. Se folosește „*rezervorul memoriei*”, dar îl reconstruiește, fără să se depărteze sau să se opună realului, procedee specifice *imaginației creatoare*.

În ce măsură, în școală, reușim cu elevi să atingem și latura propriu-zisă, a imaginației creatoare rămâne de constatat prin produsele create în cadrul educației formale.

- *Empatia* este unul din cele mai importante procedee de obiectivare a imaginației. Empatia (*emfînhlung*) înseamnă capacitatea de a trăi viața afectivă a altuia (P. Popescu-Neveanu). Abilitatea empatică, rapiditatea „intrării în pielea personajului”, a complexului său afectiv este o componentă importantă a talentului artistic, muzical în același timp.

În procesul de formare a personalității, fiecare ins trebuie să asimileze modele prin care se identifică cognitiv, afectiv uneori și fizic, ca vestimentație (vezi fenomenul Elvis Presley etc., în care tinerii imită total modelul comportamental și interpretativ al „Regelui rock-ului”; fenomenul este specific multor zone geografico-istorice culturale. De exemplu, pe vremea modei Wagner, doamnele din Germania se îmbrăcau precum walkiriile din operele compozitorului etc.)

Interpretarea vocal-instrumentală solistică sau în grup implică în mod obligatoriu aplicarea creativă a unora din procedeele amintite mai sus.

În clipa când un elev solist sau întregul ansamblu coral, instrumental, atacă (începe) o piesă, profesorul trebuie să fie încredințat că acesta este capabil de empatie, de transpunere în starea afectivă pe care trebuie să o transmită spectatorilor prin mimică, pantomimică și expresivitate cu mijloace muzicale.

c) **Creativitatea și cotele de originalitate**

A crea înseamnă a produce ceva nou.

Cota de originalitate¹³ corespunde distanței dintre produsul nou și ceea ce preexistă ca fapt cunoscut și uzual în domeniul respectiv.

Creativitatea unui ins (subiect) este capacitatea complexă de a produce ceva nou la care își aduc aportul toate procesele psihice de la senzații-percepții la afectivitate și voință, aptitudini. Acestea nu sunt creative ele însele, dar devin prin atitudini creative¹⁴.

Dintre *atitudinile creative*, care pot și trebuie depistate la elevi, psihologia românească menționează un grup care poate fi utilizat de profesorul de Educație muzicală¹⁵.

¹³ Paul Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *op. cit.*, p. 180.

¹⁴ Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1970, p. 157.

¹⁵ Paul Popescu-Neveanu, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *op. cit.*, p. 184.

- încrederea în forțele proprii, dorința de realizare de sine;
- interesul și devotamentul față de profesiune sau un domeniu care se transformă în scop al vieții;
- atitudinea antirutinieră;
- cutezanța și asumarea unor riscuri legate de proiectele dificile la care s-a angajat;
- perseverența în căutarea soluțiilor, în revizuirea acestora;
- simțul valorii și atitudinea valorizatoare, care conduc la recunoașterea deschisă și onestă a valorii altora și a afirmării demne a propriei valori.

Trebuie să subliniem că fiecare ins are un anumit grad de creativitate pe un anumit domeniu, dar numai unii sunt talentați.

Talentul, ca o treaptă superioară a aptitudinilor, reprezintă capacitatea de creativitate la un nivel superior.

Din cele expuse – succint – până aici, credem că s-a evidențiat faptul că procesul de creativitate nu poate fi un obiectiv prioritar al școlii. Stimularea prin atitudini a aptitudinilor fiecărui elev se poate constitui într-un deziderat ce va da roade în timp. Excepția – „elevul minune”, întărește regula.

Zestrea de cultură generală (rezervorul memoriei, rezervorul de experiențe și trăire afective) devine deci „fundamentul cultural al personalității” (Ralph Linton) fără de care omul nu poate – în cazul nostru – interpreta expresiv o muzică, nu poate imagina ceva în legătură cu cele interpretate de el sau de alții. Procesul de elaborare a unor imagini noi (imaginația) sau de a crea ceva nou (creația) nu au din ce se forma dacă nu există cultură generală.

Obiectivul-cadru 4 este intim legat de celelalte obiective-cadru dar cu precădere de obiectivul-cadru 1.

Dacă un elev, la sfârșitul unei perioade de timp, va intona un cântec, acestuia trebuie să i se dea posibilitatea să-și construiască propriul scenariu de interpretare apelând la mijloace specifice muzicale sau specifice altor arii curriculare.

Intim legate de standardele de performanță pentru învățământul secundar inferior, obiectivele de referință prin care se ating cerințele obiectivului-cadru 4 credem că trebuie să vizeze aspecte dictate de: (1) *planul strict muzical* (invenții melodice, improvizații și variațiuni ritmice, soluții armonice (după caz), propuneri de aranjamente vocale, instrumentale), de (2) *planul asociativ cu alte mijloace* de exprimare care să-i dezvolte priceperea *alcătuirii* unui cât de modest *scenariu în regie proprie*, de (3) *planul comunicării verbale* sau *scrise* a intențiilor din limbajul muzical interpretat de elev sau de alții.

2.1.3. Programă de Educație muzicală pentru clasele a IX-a și a X-a (ciclul liceal al cursului secundar inferior)

Programa pentru clasa a IX-a aprobată în 2004 (Ordinul Ministrului Educației și Culturii nr. 3458/9.03.2004) sintetizează în două competențe generale, obiectivele avute în vedere în clasele anterioare (cu precădere pentru clasele V-VIII) sub formularea:

1. Corelarea în practica muzicală a elementelor de limbaj muzical receptate.

2. Expunerea prin și despre muzică, valorificând dimensiunile afective, creative și estetice ale propriei personalități

Din prezentarea ierarhizată a competențelor generale din formularea lor, cât și din expunerea de motive din nota de prezentare, reiese o altă optică metodologică. Elementele de limbaj se deduc din materialul receptat (audiție), iar exprimarea prin limbajul sunetelor (interpretarea vocal-instrumentală) și exprimarea despre muzică, dă posibilitate elevului să-și valorifice sentimentele, să devină creativ și să poată aprecia valoarea estetică a manifestărilor în care este implicat direct.

Competențele specifice utilizează trei verbe pentru a contura *competența generală 1*: să fie capabili să *recunoască* elemente de limbaj, teme muzicale în cântece interpretate după auz, descifrate sau audiate, să *descifreze* teme accesibile în care să coreleze vocal sau instrumental semnul cu sunetul, să *diferențieze* genuri, forme.

Conținuturile se referă la probleme ce au fost predate în clasele V-VIII și adaugă un repertoriu pe descifrare de teme din muzica populară și clasică, preclasică, renaștentistă sau a Ars Nuovei. Recomandările pentru audiții și pentru repertoriul coral se încadrează în limitele cunoscute de stil și accesibilitate.

Competențele specifice pentru atingerea *competenței generale 2* fac trimiteri la capacitatea elevului de *interpretare* vocal-instrumentală a unor piese solo sau în formație corală, instrumentală, dând dovadă că este cunoscător al limbajului codificat scris de compozitor; că este capabil să *realizeze acompaniamente* instrumentale și că este stăpân pe o tehnică minimă dar corectă instrumentală; să facă aprecieri comparative și *autoaprecieri* referitoare la interpretarea muzicală sau la ideile emise de alții sau de el.

Despre oferta de *valori și atitudini* prezentate (la subcapitolul 1.2.4.), adăugăm faptul că este bine ca profesorul să completeze tabloul cu atitudinile creative din subcapitolul „Creativitatea și cotele originalității”.

O valoare presupune o polarizare între pozitiv și negativ și cere ierarhizarea unor elemente observabile, pentru a cunoaște nivelul de standardizare de care e capabil elevul în domeniul muzicii.

Sugestiile metodologice își reiterează opțiunile pentru cele trei resurse materiale (mijloace) de realizare a Educației muzicale, cântarea vocală, audiția și inițierea instrumentală. Sintetizăm ideile principale din programă (p. 4-5):

- educația muzical-instrumentală se face prin intermediul celor cu manualitate ușoară, cu resursele și conținuturile specificate în programă, educație prin care se intră în lumea muzicii: descifrare, interpretare;
- educația muzical-vocală va asigura repertoriul de cântece, dar descifrarea se va face prin intermediul instrumentului, nu a solfegiului;
- analiza, în principal, va viza formele muzicale, probleme estetice, legătura muzicii cu textul literar;
- audiția nu mai este un auxiliar al teoriei;
- deprinderile muzicale trebuie să parcurgă trei stadii: de receptare și reproducere a elementelor muzicale, recunoașterea lor auditivă și de valorificare creativă.

Față de ideile generale și viziunea programei pentru clasa a IX-a, profesorul de muzică trebuie să se documenteze în plus și:

- asupra metodelor de inițiere instrumentală: tehnici, repertoriu și a ordinii sunetelor care să corespundă atât tehnicii instrumentale, cât și specificul vocii elevului;

- asupra compatibilizării diapazonului vocii copiilor cu cel al instrumentului și ambitusul cântecului, pentru ca piesele să poată fi intonate vocal-instrumental;
- asupra tehnicilor de audiție muzicală¹⁶;
- să manifeste o grijă sporită față de rubrica „activități de învățare” și pentru relațiile interdisciplinare.

Programa pentru clasa a X-a (ciclul inferior al liceului)

Programa de Educație muzicală (aprobată prin Ordinul Ministrului Educației și Culturii nr. 4598/31.08.2004) are aceeași structură ca programa pentru clasa a IX-a: competențe generale, competențe specifice, conținuturi, valori-atitudini, sugestii metodologice, sugestii de melodii și teme cântate, sugestii de audiții muzicale și corale din repertoriul românesc și internațional.

Dacă programa pentru clasa a IX-a viza conținutul și repertoriul specific perioadei Ars Nova – Renaștere – Baroc – Clasicismul muzical, programa pentru clasa a X-a indică probleme ale romantismului (secolul al XIX-lea) și ale creației muzicale din secolul al XX-lea (inclusiv neomodaliștii).

Se subliniază cu insistență să se apeleze la demersul inductiv de predare-învățare: „noțiunile vor fi anunțate în strictă legătură cu descoperirea lor auditivă muzicală”.

Concluzie preliminară

Programele școlare pentru învățământul obligatoriu sunt construite după o schemă modernă, coerentă ce pornește de la obiective-cadru (inițial 3 ulterior 2 pentru învățământ primar, momentan 4 pentru gimnaziu, 2 competențe generale pentru clasele a IX-a și a X-a). Noi am propus, în lucrarea de față, și alte standarde de performanță pe care le considerăm realizabile dacă sunt respectate nivelurile de capacitate ale elevilor, minim, mediu, maxim (optim).

Pentru ca să fie respectat spiritul programelor actuale este nevoie de oferte de știință metodologică, adică soluții izvorâte din experimentări sau din trieri și adaptări ale tehnicilor celor mai cunoscute metode de predare instrumentală, vocală a secolului al XX-lea, grupate în materiale suport pentru profesor și separat pentru elevi, care să înceapă „cu sfârșitul”, adică cu standardele de performanță.

2.2. Planificarea calendaristică

2.2.1. Prezentare generală

După ce profesorul de Educație muzicală a studiat cu atenție planul-cadru și programele școlare și își cunoaște norma didactică, clasele la care va predă, trebuie să întocmească o *planificare calendaristică*, adică o repartizare anticipativă a unor componente pentru activitatea didactică, desprinse în parte din programa școlară (ne referim la obiectivele de referință și conținuturile indicate pentru fiecare clasă).

¹⁶ A se consulta: Georgeta Aldea, Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001; Gabriela Munteanu, *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*, Editura Sigma, București, 1999.

O astfel de planificare calendaristică (anuală, semestrială sau trimestrială, după cum era organizată structura anului școlar) o realizau și înainte de 1989 mulți profesori/învățători. Partajarea orientativă a „tablei de materii cu subiecte”, adică vechea programă școlară, evită în felul acesta discontinuitățile în predare-învățare-evaluare. Din practica școlară și chiar universitară, se cunosc cazuri în care la finele trimestrului se predau îngrămădit mai multe lecții (cursuri), fără timp necesar consolidărilor.

Actuala planificare calendaristică are rostul de a face ordine în succesiunea predare-învățare-evaluare, pe de o parte. Se grupează conținuturile în contexte tematice numite *unități de învățare*, ce au rostul, pe de altă parte să dea un tempou personalizat predării-învățării-evaluării și chiar o arie personalizată de cuprindere a conținuturilor.

Apariția *unităților de învățare* ca element nou în proiectarea didactică, constituie un fapt derivat din principiile ce au generat reforma curriculară (principiul selecției și ierarhizării culturale ce permite trecerea de la viziunea mono la cea inter și pluri, multidisciplinară etc.).

Altfel spus, noua planificarea calendaristică solicită profesorului să organizeze o succesiune a conținuturilor (subiectelor de lecții, capitolelor, activităților practice corale, instrumentale indicate în orele repartizate trunchiului comun) în conformitate cu viziunea proprie didactică, viziune ce nu poate să nu țină cont de ciclul curricular și de realitatea concretă a clasei la care va predă. De aceea este nevoie de o privire retrospectivă ce ne va lămurii asupra obiectivelor de referință ce au fost indicate pentru absolvirea clasei. „Trecutul elevului” se va cunoaște consultând cataloagele și caietele proprii de observații. În cazul în care se preia catedra unui alt coleg, preluarea datelor concrete despre standardele de performanță ale clasei sunt obligatorii, cât și cunoașterea manualului alternativ după care s-a lucrat anterior.

Rețineți !

O grupare de conținuturi unitară tematic, dar flexibilă, care are capacitatea să fie coerentă, să permită sintetizare și continuitate pe un anumit spațiu de timp, să determine reacții comportamentale intim legate de obiectivele de referință/competențele specifice și care se finalizează printr-o evaluare, este cunoscută în literatura de specialitate ca fiind o unitate de învățare.

Planificarea calendaristică devine un document ce poartă amprenta profesorului dacă acesta și-a organizat planificarea pe unități de învățare.

Pentru Educația muzicală *Ghidul metodologic* (2002) propune, orientativ pentru muzică, următoarele unități de învățare:

- **cântarea în colectiv (vocal-instrumentală);**
- **melodia (armonia, polifonia);**
- **ritmul;**
- **interpretarea;**
- **timbrul muzical.**

Totodată se subliniază în mod expres că „elementele de cultură muzicală se introduc în limitele strict necesare, legate de piesele interpretate sau audiate, la orice conținut”.

Aceeași idee se reiterează și în programa de Educație muzicală pentru clasa a IX-a (2004): „Elementele de cultură muzicală (date despre forme, genuri, compozitori) se vor aminti în strictă legătură cu operele amintite”.

Rubricația schemei unei *planificări calendaristice* (semestriale, anuale) formatul, bordul, se prezintă în felul următor:

- Școala ...
- Clasa ...
- **Disciplina: Educație muzicală**
- **Profesor ...**
- **Număr total de ore ...**
- **Anul școlar ...**

Nr. crt.	Unitatea de învățare	Obiective de referință (I-VIII)	Competențe specifice (IX)	Număr de ore prevăzute	Săptămâna	Observații

2.3. Proiectarea unităților de învățare și a tipurilor de lecții, a diverselor activități ce aparțin Educației muzicale formale și informale

2.3.1. Proiectarea unităților de învățare specifice Educației muzicale

Proiectarea unităților de învățare în totalitate și separat a fiecăreia, constituie punctul forte în proiectarea didactică personalizată.

Formatul recomandat de Ministerul Educației și Culturii pentru a se păstra unitatea concepției este următorul:

Proiectul unei unități de învățare pentru clasa ...

- Școala ...
- **Disciplina: Educație muzicală**
- **Număr de ore ...**

Detalii de conținut	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
---------------------	------------------------	------------------------	---------	----------

Fiecare unitate de învățare se desfășoară pentru predarea-învățarea conținuturilor pe parcursul mai multor săptămâni și se finalizează cu evaluarea care se realizează fie continuu, fie printr-o probă finală de sinteză, într-o oră sau parte de ore, cât permite numărul de ore alocat pentru fiecare unitate de învățare.

Formatul unei matrice de evaluare sintetizează tonalitatea ținutelor (O.R./C.S.) ce trebuie supuse probelor de evaluare și are în vedere o ofertă largă de instrumente de evaluare ce pot fi alese potrivit cu natura și încărcătura ținutelor și nivelul capacității minim, mediu, maxim al lotului (clasei) de elevi.

Un asemenea model de format se prezintă grafic în felul următor pentru învățământul obligatoriu cu O.R., pentru liceu cu C.S.:

Matricea de evaluare pentru unitatea de învățare ... pentru clasa ...

O.R. sau C.S.	Probă orală – răspuns la întrebare – comentariul audiției	Instrumente de evaluare		Referat	Portofoliu
		Probe practice – cântec vocal- instrumental	Probe scrise – test scris		
O.R ₁					
O.R ₂					

În privința unităților de învățare, remarcăm faptul că în *Ghidul metodologic* (2002) sunt prevăzute cinci unități, pe care ghidul le recomandă pentru toate clasele.

Deoarece întreaga proiectare didactică (planificarea calendaristică, proiectarea unităților de învățare, proiectarea detaliată a lecțiilor, activităților formale și a celor ce valorifică activitățile informale) este supusă unui demers personalizat, se ivește – credem, în unele cazuri – situația că denumirea unităților de învățare și a activităților de învățare și chiar relaționarea lor cu obiectivele de referință, componentele specifice, să fie în pericol de a atinge amatorismul, improvizația.

Credem că este imperios necesară apariția în Didactica educației muzicale a unor oferte ce nu trebuie să gloseze unica ofertă, de altfel bună, din *Ghidul metodologic* (2002), dar care trebuie, ca orice primă ediție, revizuită și îmbunătățită. Concomitent este nevoie de reciclarea cunoștințelor tuturor cadrelor didactice pentru ca în cadru organizat prin departamentele de profil, acestea să se abiliteze la noul tip de proiectare didactică, proiectare ce necesită asistare științifică și prezența specialiștilor atât de rari în didactica oricărui obiect de studiu.

Propuneri de unități de învățare

A. *Ghidul metodologic* (2002) indică următoarele unități de învățare:

- I. Cântarea în colectiv (vocală și instrumentală);
- II. Melodia (armonia, polifonia);
- III. Ritmul;
- IV. Interpretarea;
- V. Timbrul muzical.

B. Propunem ca unitățile de învățare să pornească de la modelul schemei lui Helmholtz, ce indică proprietățile sunetului muzical:

- I. Înălțimea sunetului;
- II. Durata sunetului;
- III. Intensitatea sunetului;
- IV. Timbrul sunetului.

Schema, ca să fie completă, trebuie să conțină și componentele: V. „Construcția – arhitectura pieselor muzicale” și VI. „Estetica stilurilor”.

Unitățile propuse la soluția B, conduc spre conținuturi ce se reunesc astfel în:

- Unitatea I: sunetele muzicale (vocale și instrumentale) intervale, melodia (ca lanț de intervale, module de intervale), scări, acorduri care conduc la armonie.
- Conținuturile unității II sunt: valori de durată a sunetului, formele ritmice, măsuri.

- Problemele de dinamică și agogică, fiind probleme de interpretare vocală, instrumentală, solistică sau colectivă, sunt cuprinse în unitatea III, facilitând cântarea vocală, instrumentală în formație corală, instrumentală sau intonarea individuală.

- Unitatea IV ar da ocazie profesorilor să predea despre voci, instrumente, formații, genuri.

- Unitatea V are în vedere elemente de construcție a pieselor vocale, instrumentale, orchestrale de forme mici sau ample.

Deoarece educația muzicală este o disciplină de cultură estetică, considerăm că unitatea VI trebuie să obiectiveze atitudinile estetice, opțiunile muzicale, intim legate de obiectivele-cadru 3 și 4 din programele școlare.

Menționăm că un model asemănător a stat la baza organizării cursurilor de teoria muzicii – *Tratat de teoria muzicii* de prof. univ. dr. Victor Giuleanu, apărut în 1984 – cuprinzător codex de teorii și exemple referitoare la elementele de bază ale muzicii și a domeniilor care le generează. Găsim modalități similare de tratare a fenomenului muzical și sub forma unor scheme, în *Cursul de teoria muzicii*, a prof. univ. Dragoș Alexandrescu (vezi vol. I, p. 17) și în viziunea catedrei de teorie-solfegiu-dicteu de la Brașov, Timișoara.

C. O altă propunere se referă la focalizarea unităților de învățare pe două din cele patru obiective-cadru. Unitățile ar viza:

I. Elemente specifice interpretării vocale și instrumentale;

II. Elemente specifice artei componistice.

La prima unitate de învățare s-ar grupa elementele principale ale muzicii, ritmul și melodia ca elemente generate de proprietățile importante în viziunea muzicii clasice, adică durata și înălțimea sunetului, alăturând probleme de intensitate și de timbru și domeniile care le generează, dar și problemele de tehnică instrumentală și de evaluare critică a interpretării vocale, instrumentale.

La cea de a doua unitate s-ar atașa capitole concentrice din forme muzicale, tehnici de improvizație și construcție a unor piese muzicale, armonie și contrapunct (la dimensiuni stricte în funcție de ciclurile curriculare și filiera școlii) și estetica stilurilor, de evaluare a muzicii create și receptate.

2.3.2. Proiectarea secvențială a lecțiilor și a diverselor activități ce aparțin Educației muzicale formale și informale

În metodologia recomandată prin ghidurile Ministerului Educației și Culturii, 2002, există precizări în legătură cu proiectarea secvențială, și anume a raportului dintre unitățile de învățare și lecțiile cu subiecte diferite, ce compun unitatea de învățare.

Se apreciază că proiectarea corectă a strategiilor ce vizează unitățile de învățare oferă, în rubricile ce compun formatul, suficiente date referitoare la elemente de conținut, resurse (aici cântece, recomandări de audiții muzicale), activități de învățare și precizări a tipului de evaluare, date, care, consideră inițiatorii *Ghidului metodologic*, nu mai necesită detalierea la nivelul unui proiect de lecție, ca document separat.

Se mai estimează că delimitări prin linii orizontale punctate a lecțiilor (detalierea conținuturilor) ce compun unitatea de învățare și mai departe, a celor cinci unități de învățare recomandate pentru educație muzicală, clarifică și conține datele necesare și suficiente pentru desfășurarea lecțiilor pe parcursul orelor didactice pentru un semestru sau an școlar integral.

Avantajele certe ale unui asemenea punct de vedere, față de proiectarea într-un document separat al fiecărei lecții, specifică proiectării de tip clasic, sunt de natură să stimuleze creativitatea profesorului și creează, în câmpul predării-învățării-evaluării, o unitate în legătură cu tema centrală spre învățare.

Opinia noastră este aceea că un astfel de demers avantajează în primul rând profesorii cu o experiență de cel puțin trei ani la catedră, care nu au nevoie decât de un ghid de orientare, dat de rubricile formatului unei proiectări a unităților de învățare.

Studentul la practică pedagogică și profesorul în primii 2-3 ani la catedră are nevoie, după opinia noastră, de stăpânirea secvențelor unei lecții, secvențe care se referă la o anume tactică: *Ce trebuie făcut? Cât trebuie predat, învățat? Cât trebuie să dureze activitățile de predare-învățare? Cum se poate ajunge la comprehensiune de către elevi a celor predate, cum se formează o deprindere muzicală, o atitudine estetică? Când, cum se pun întrebările pentru evaluare?* etc.

Stăpânirea secvențelor lecției și a tacticilor de lucru din interiorul fiecărei secvențe cu elevi, nu se pot dobândi decât cu ajutorul unor ghiduri detaliate, care ulterior trebuie abandonate și create secvențări personale ale lecției, nu înainte de a cunoaște modele de lecții.

Disciplina Educației muzicale are ca domeniu principal formarea și dezvoltarea deprinderilor de intonare vocală și de execuție instrumentală.

Acestea nu se pot efectua decât pe baze științifice. Există tipuri de exerciții diversificate, ce au în vedere întotdeauna cântecul spre secvența care trebuie repetată, pentru a o stăpâni din punct de vedere melodico-ritmic într-o reproducere cât mai fidelă cu modelul-cântec.

De aceea, expresiile „exerciții de intonare” sau „exerciții ritmice” sunt derutante pentru un profesor, în primii ani de școală, dacă nu i se recomandă tipurile de exercițiu pentru aproape fiecare cântec vocal sau instrumental, și ordinea efectuării lor în ideea reconstruirii cântecului în întregul lui.

La cerințele de mai sus, legate de deprinderile vocal-instrumentale, se adaugă elemente specifice creativității și limbajului muzical ca limbaj nonverbal cu o semiografie specifică. Toate acestea necesită dirijări care pot și trebuie date prin modelele de lecții, ca posibile traiectorii și secvențe de urmat în activitatea didactică.

În partea a II-a a lucrării vom prezenta câteva proiectări secvențiale (scenarii de lecții) cu scopul de a veni în ajutor profesorului în ceea ce „trebuie să facă și să știe cât, cum să facă” pentru eficientizarea orei de Educație muzicală.

Formatul unui asemenea proiect de lecție sau activități corale, muzicale extrașcolare, care poate fi diversificat, este următorul:

Școala clasa nivelul clasei data durata

Unitatea de învățare

Subiectul (detaliere de conținut)

Tipul lecției

Premise

O.R./C.S.

Obiective operaționale :

1.

2.

3.

Probele corespunzătoare:

1.

2.

3.

Descripturi de performanță

Secvențele lecției (scenariul didactic)

Nr. crt.	Secvența activității (buget de timp)	Activitatea		Resurse			Evaluare
		profesorului	elevului	mijloace didactice	metode	formă de lucru cu elevii	

Cu sau fără acest plan secvențial, profesorul trebuie să fie sigur că poate acoperii coerent, complexitatea trinomului predare-învățare-evaluare specifică educației muzicale.

2.4. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

I. Puneți în corespondență noțiunile și formulările didactice din cele trei coloane în așa fel încât să rezulte specificul coloanei A, ce conturează înțelesul plinar al sintagmei: „proiectarea activităților didactice” (proiectarea demersului didactic).

A	B	C
1A programa școlară	1B document elaborat de inspectorul orașului/ județului	1C este construit(ă) pe un scenariu detaliat pe secvențe de activități ale unei unități de învățare
2A programa unui opțional pentru gimnaziu	2B document elaborat de Ministerul Educației și Culturii, CNC în colaborare cu I.Ș.E.	2C are o structură care se bazează pe succesiunea CO-CR – activități de învățare, conținuturi

3A programa unui opțional pentru liceu

3B document elaborat de fiecare profesor

3C are următoarea structură de alcătuire: argument O.R.–activități, conținuturi, matrice de evaluare

4A planificarea calendarică pentru gimnaziu/liceu

4C are următoarea structură de alcătuire: argument, C.S. conținuturi, valori – atitudini, sugestii metodologice

5A proiectarea unei unități de învățare pentru gimnaziu/liceu

5C are formatul: detaliere de conținut O.R./C.S., activități de învățare resurse, evaluare

6A proiectul unei lecții

6A au formatul: nr. crt., unitatea de învățare, O.R./C.S., conținuturi, numărul de ore săptămânal, observații

Completați cu răspunsuri:

1A =? B ,? C

2A =? B ,? C

3A =? B ,? C

4A =? B ,? C

5A =? B ,? C

6A =? B ,? C

Evaluare

Pentru fiecare item din coloana A cu răspuns corect se acordă câte 1 punct.

Total = 6 puncte

II. a) Încercuiți enunțul pe care îl considerați că acoperă întreaga definiție a conceptului de „unitate de învățare”:

1) Unitatea de învățare este o grupare de conținuturi ce are unitate tematică, ce nu-și poate modifica aria conținuturilor.

2) Unitatea de învățare are durată fixă de timp și un număr prescris de lecții, valabile pentru toți profesorii.

3) Unitatea de învățare cuprinde teme diverse ce sunt și are obiective create de profesor cuprinde într-o unitate de timp, de regulă un semestru.

4) Unitatea de învățare are o grupare de conținuturi unitare tematic este flexibilă, coerentă, permite sistematizare și continuitate pe un anumit arc de timp, determină reacții comportamentale ce țin de O.R./C.S., și se finalizează cu evaluare.

b) Corectați în scris/oral eventualele greșeli în enunțurile de mai sus.

Evaluare

Câte 0,50 puncte pentru fiecare răspuns corect.

Total = 2 puncte

III. În graficul bordului unității de învățare de mai jos lipsesc specificațiile unor rubrici. Completați-le oral!

1	2	3	4	5
?	Obiective de referință sau competențe specifice	Activități de învățare	?	?

Evaluare

Rubrica 1 = 1 punct

Rubricile 4 și 5 = 0,50 puncte

Total = 2 puncte

Rezolvări:

- I. 1 A = 2 B, 2 C
2 A = 3 B, 3 C
3 A = 3 B, 4 C
4 A = 3 B, 6 A
5 A = 3 B, 5 C
6 A = 3 B, 1 C

II. a) punctul nr. 4 are definiție completă

b) 1) Unitatea de învățare poate cuprinde diverse conținuturi cu condiția să-și păstreze unitatea tematică.

2) Unitatea de învățare se desfășoară pe un arc variabil de timp (2, 4, 10 ore etc.) în funcție de subiectele ce se includ și diferă de la profesor la profesor, pentru că unitatea e proiectată pe specificul clasei de elevi și pe nivelul lor de cunoștințe, deprinderi, atitudini etc.

3) Unitatea poate să cuprindă acele conținuturi, chiar diverse, care-i păstrează unitatea tematică, e coerentă, dar e flexibilă ca buget de timp, dar are obligația de a se racorda la obiectivele de referință din programă.

III. Rubrica 1 = Detaliere de conținuturi

Rubrica 4 = Resurse

Rubrica 5 = Tipul evaluării (sau evaluare)

PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE

An școlar 2004/2005 în demers personalizat

Clasa a V-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;2.1;2.2;2.3;4.1.	2	15-21 sept.; 15-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;2.2;3.1;3.2;4.1.	17	22 sept. – 5 oct. 2004 / 10 ian. – 6 mai 2005
3	Ritmul	1.1;1.2;2.1;2.2;2.3;3.2;4.2.	11	6-26 oct. / 17 nov. – 14 dec. / 9-27 mai 2005
4	Interpretarea	1.1;1.2;2.1;3.2;4.1.	3	27 oct. – 16 nov. 2004
5	Timbrul muzical	1.1;2.1;2.3;3.2;4.1.	3	30 mai – 17 iun. 2005

Clasa a VI-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;1.2;2.1;2.3;3.1;4.1.	4	15 sept. – 5 oct. / 15-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;2.2;2.3;2.4;3.1;3.3;4.2.	18	17 nov. – 14 dec. / 10 ian. – 29 apr. 2005
3	Ritmul	2.1;2.2;3.1;3.2;3.3.	6	6 oct. – 16 nov. 2004
4	Interpretarea	2.1;4.1;4.4.	4	2-27 mai 2005
5	Timbrul muzical	1.2;1.3;2.1;4.3.	3	30 mai – 17 iun. 2005

Clasa a VII-a

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;2.12.2;2.3;3.1;4.1.	4	15-28 sept. / 8-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;2.2;3.1;3.2;4.1.	25	29 sept. – 26 oct. / 10 ian. – 17 iun. 2005
3	Ritmul	1.1;2.1;3.1;4.5.	3	27 oct. – 3 nov. 2004
4	Interpretarea	1.1;4.1;4.5.	1	2-7 dec. 2004
5	Timbrul muzical	1.1;2.1;4.5.	2	17-30 nov. 2004

Clasa a VIII-a / 1 oră pe săptămână

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Nr. de ore	Săptămâna
1	Căutarea în colectiv	1.1;2.1;2.2;2.3;4.1.	3	15-28 sept. / 15-21 dec. 2004
2	Melodia	1.1;1.2;1.3;2.1;3.1;3.2;4.1.	23	29 sept. – 16 nov. / 10 ian. – 13 mai 2005
3	Ritmul	1.1;1.2;1.3;2.1;2.2;3.1;3.2.	4	17 nov. – 14 dec. 2004
4	Interpretarea	1.1;4.1;4.5.	2	16-27 mai 2005
5	Timbrul muzical	2.1;2.2;3.2.	2	30 mai – 10 iun. 2005

Autor: prof. Elena-Coculeana Chitaigoroski,
școala nr. 132 „Grigore Tocilescu”, București

UNITATEA DE CURS 3

Norma didactică și activitățile didactice ale profesorului de Educație muzicală

Rezumat

Unitatea de curs 3 își propune să servească drept un prim ghid studentului și profesorului stagiar pe un traseu ce începe cu înscrierea la un concurs pentru ocuparea posturilor vacante din sistemul național de învățământ. Se dau lămuriri despre norma didactică (16-18 ore săptămânal) și asupra activităților adiacente normei. Pentru prevenirea profesorului asupra felului cum își va aprecia munca, sunt prezentate atât felul în care el poate fi premiat sau, după caz, sancționat.

Obiective urmărite:

- să cunoască procedura de ocupare a unei catedre în învățământul preuniversitar;
- să cunoască Sistemul național de învățământ din România;
- să cunoască norma didactică și activitățile adiacente specifice educației muzicale;
- să cunoască drepturile și obligațiile ce decurg din actele normative actuale.

3.1. Procedura de ocupare a unui post/catedră în învățământ

La categoria de probleme pe care trebuie să le cunoască și să le rezolve un profesor până la 15 septembrie, data tradițională de începere a anului școlar în România – o problemă o va constitui cunoașterea obligațiilor ce decurg din norma didactică și din activitățile adiacente (ansamblu coral, dirigentie) normei sau alte activități nenormate (activitatea în cadrul comisiei, activitatea de evaluare a elevilor, activitățile nenormate de pregătire a serbărilor școlare, a concursurilor școlare).

După terminarea facultății, finalizată prin examenul de licență și examenul de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic (cursurile acestuia din urmă sunt opționale) absolventul, atras de cariera didactică, se înscrie la concursul de ocupare a catedrelor/posturilor vacante din învățământul preuniversitar, după o metodologie ce este dată publicității în fiecare an, de regulă la începutul anului școlar.

Concursul este coordonat ca metodologie de către Ministerul Educației și Culturii și se organizează la nivel de județ pentru cele două categorii de profesori: de Educație muzicală și de Educație muzicală specializată. Această categorie se referă la profesorii din învățământul vocațional – specializarea muzică, ce predau în învățământul integrat de artă sau cu program specializat de muzică: instrumente, canto, ansamblu orchestral (vezi *Statutul personalului didactic*, Legea nr. 128/1997 modificată și completată prin Decretul Prezidențial nr. 598/13, iulie 2004, art. 9 alin. 2 și 3 și Ordinele Ministerul Educației și Culturii cu privire la concursuri).

În urma mediilor obținute, profesorii se titularizează pe posturi (art. 16 alin. 1). Posturile pentru suplinire se ocupă de candidații care nu au ocupat posturi de

titularizare (asigurate pe o perioadă de 4 ani), tot în ordinea mediilor obținute dar pe o perioadă de un an școlar (art. 10 alin. 1 lit. C și art. 16 alin. 2).

3.2. Sistemul național de învățământ în România

Un profesor trebuie să cunoască în același timp care este ansamblul unităților și instituțiile de învățământ, adică *Sistemul național de învățământ*.

În Legea învățământului nr. 84/1995, republicată și modificată ulterior (1999, 2004) la art. 15 alin. 2 se precizează: „Sistemul național de învățământ cuprinde unități și instituții de stat și particulare”. Ele sunt eșalonate la art. 5, după cum urmează:

„a) învățământul preșcolar: grupa mică, grupa mijlocie, grupa mare, grupa pregătitoare pentru școală;

b) învățământul primar: clasele I-IV;

c) învățământul secundar, care cuprinde:

1) învățământul secundar inferior, organizat în două cicluri care se succed: gimnaziu – clasele V-VIII și ciclul inferior al liceului – clasele IX-X sau școala de arte și meserii;

2) învățământul secundar superior, ciclul superior al liceului – clasele XI-XII/XIII;

d) învățământul postliceal;

e) învățământul superior: universitar și postuniversitar”.

Învățământul, după cum se observă, este organizat pe niveluri, este coerent și asigurat, prin modul în care este ierarhizat, o continuitate a instruirii și educației. Sistemul se completează și cu activități de educație permanentă.

Învățământul preșcolar, primar și secundar, constituie învățământul obligatoriu în România.

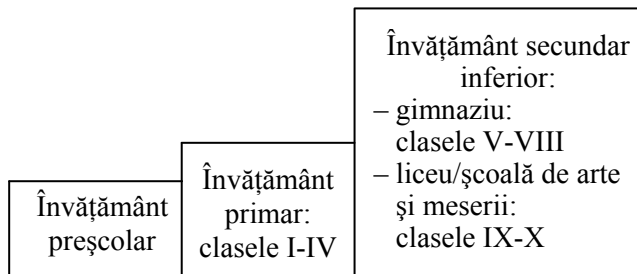
Formele de organizare a învățământului, conform modificării Legii învățământului, art. 15 alin. 10 sunt: învățământul de zi, seral, cu frecvență redusă, la distanță, comasat și pentru copiii cu nevoi educative speciale nedeplasabili, cu școlarizare la domiciliu.

Învățământul obligatoriu se desfășoară numai ca învățământ de zi (art. 15 alin. 11) existând în anumite cazuri de excepție și alte forme de cuprindere, după o metodologie specială a Ministerul Educației și Culturii.

Învățământul de 10 clase, în România, este obligatoriu. Frecventarea este obligatorie – conform art. 6 din Legea învățământului modificată și completată în 2004 – la forma de zi, și încetează la vârsta de 18 ani.

Cele expuse până acum se constituie într-o ofertă utilă (credem) de informații pentru profesorul de educație muzicală care poate să ocupe un post, pe specific, sau să îndrume activitatea metodică a unor comisii (comisia învățătorilor pentru disciplina Educație muzicală) pentru orice nivel al învățământului obligatoriu deoarece în trunchiul comun este alocată o oră pe săptămână de educație muzicală până în clasa a X-a inclusiv.

Învățământul obligatoriu din România cu ore de Educație muzicală în trunchiul comun



Apariția „ciclului inferior al liceului” (clasele IX-X) în peisajul învățământului obligatoriu este o noutate.

Pentru că absolventul facultății de muzică poate funcționa la o asemenea unitate de învățământ în urma concursului anual de ocupare a postului (ca titular sau suplinitor), credem util să prezentăm câteva elemente referitoare la acest ciclu de învățământ.

Ciclul inferior al liceului (art. 23 alin. 1 din cap. IV, Secțiunea a 2-a) poate funcționa în unitățile de învățământ cu clasele I-X, V-X, I-XII/XIII, V-XII/XIII sau IX-XII/XIII.

După caz și cu aprobarea inspectoratelor, poate exista și forma de liceu seral, frecvență redusă, învățământ la distanță în anumite unități stabilite în urma unor evaluări speciale.

Absolvenții cursului inferior al liceului (art. 23 alin. 4) primesc „la absolvire un certificat de absolvire, portofoliu personal pentru educație permanentă și, la cerere, foaia matricolă”.

3.3. Norma didactică

Conform statutului cadrelor didactice, norma didactică este de 16-18 ore pe săptămână (16 ore pentru profesori cu gradul I didactic).

Norma didactică se referă la activități de predare înțelegând orele ce revin din trunchiul comun fiecărei clase de la clasa a V-a până la a IX-a (X). Despre conținuturile care trebuie ghidate după obiective (cadru, de referință) am dat explicații în unitatea de curs 2 a părții I și vom detalia prin proiecte ale unor unități de învățare sau lecții, în partea a II-a a lucrării de față dedicată diverselor tipuri de resurse (mijloace didactice, metode etc.).

În completarea normei sau în suplimentarea ei intră și activitatea de organizare și desfășurare a *ansamblului coral*. Conform art. 6 alin. 2 „în învățământul obligatoriu se pot organiza activități de ansamblu coral și de ansamblu sportiv, în

afara orarului zilnic sau în zilele de sâmbătă, aceste activități pot fi incluse în norma profesorului, cu câte o oră pe săptămână pentru fiecare grupă”.

În urma evaluării experienței didactice de către directorii școlii, unui cadru didactic începător i se pot repartiza ore de dirigiență (Legea 128/1997, art. 51 alin. 4).

Revenind la norma didactică a profesorului, acesta are obligația de a efectua 16-18 ore săptămânal.

Pentru atestarea faptului că ora de Educație muzicală s-a efectuat, în cancelarie există o *condică de prezență* în care profesorul semnează conform orarului, indicând subiectul lecției sau tema activității.

Fie la domiciliul propriu, fie în prelungirea orelor în incinta școlii, profesorul trebuie să efectueze ore de evaluare (corectarea lucrărilor scrise, evaluări practice sub forma unor „producții pe clasă”, unde fiecare elev își prezintă repertoriul instrumental etc. În multe situații este nevoie de ore suplimentare de consultații, atât pentru elevii care nu pot face față programei din motive de sănătate, schimbarea școlilor etc., cât și pentru elevii care se pregătesc pentru concursuri.

Tot o activitate nenormată este și cea pe care o desfășoară profesorul în taberele de copii. Se supraveghează acolo 24 de ore din 24 programul administrativ, distractiv, educativ al grupeii și se urmărește sănătatea fiecărui copil încredințat de părinți, școlii.

Pentru ca să fie un bun cunoscător al activității complexe de cadru didactic, prezentăm o schemă ce se dorește a fi un ghid de cunoaștere și prevenire a profesorului pentru ca acesta să știe la ce tipuri de activități va fi solicitat pe tot parcursul unui an școlar:

Comentați !

A. Activități didactice normate și remunerate

Norma didactică este formată din 16-18 ore de predare din trunchiul comun pe săptămână

Norma didactică cu mai puțin de 16-18 ore săptămânal va fi completată cu ansamblu coral și/sau cu opționale

Exemplu:

Un profesor de Educație muzicală cu gradul I didactic = 16 ore, 8 ore pe trunchi comun, 2 ore C.D.Ș. extins (clasa a VIII-a), 2 ore C.D.Ș. opțional (clasele V-VI), 4 ore cor.

Activități didactice suplimentare remunerate:

- 1) dirigiență aprofundare
- extindere
- 2) C.D.Ș. opționale

B. Activități didactice nenormate și neremunerate (activități adiacente):

- Evaluarea probelor scrise sau practice a elevilor
- Consultații cu elevii
- Consilierea părinților (ședințe, vizite)

- Activități în cadrul catedrei/comisiei de specialitate
- Activități în cadrul consiliului profesoral pe școală
- Activități în cadrul consfătuirilor semestriale pe oraș/județ
- Participare în calitate de referent sau audient la sesiunile științifice
- Pregătirea și participarea la concursurile/olimpiadele școlare
- Participarea la concerte-lecții, spectacole pentru copii
- Pregătirea serbărilor școlare conform unui plan (semestrial/anual)
- Activitatea din cadrul taberelor școlare
- Asistența (supravegherea) la concursuri cu caracter interjudețean/național (simulările concursurilor)
- Participarea în juriu de specialitate
- Activități în cadrul Casei Corpului Didactic sau a Societății Profesorilor de Muzică și Desen.

Aprecierea unui cadru didactic se va face la sfârșitul fiecărui an printr-un calificativ în care se conjugă aprecieri asupra calității muncii depuse în cadrul normei didactice (aprecieri făcute de director, șeful catedrei, elevi, părinți, rezultatele muncii) și numărul de activități școlare și extrașcolare la care a participat, asociat cu valoarea acestor prestări.

Trebuie să precizăm că activitățile nenormate și neremunerate fac parte din datoriile morale ale profesorului, care indică o participare moral-afectivă de ajutorare, de explicare a menirii școlii și acțiunilor întreprinse de această instituție.

Profesorul nu va fi sancționat, dacă nu va pregăti elevii pentru un concurs sau serbare școlară, dar va exista o apreciere negativă a unei astfel de inactivități.

Profesorul de Educație muzicală nu va fi sancționat dacă nu pregătește sau nu însoțește elevii la un spectacol de calitate, dar el va fi sancționat indirect de elevi, colegii de cancelarie și părinți dacă neglijează sau refuză o astfel de activitate.

3.4. Activitatea profesorului de Educație muzicală în cadrul unor organisme ale școlii: consiliul de administrație, consiliul profesoral, catedra/comisia de specialitate, consiliul clasei

Într-o școală profesorul va avea obligația să participe la:

- a) ședințele consiliului de administrație și consiliului profesoral;
- b) ședințele catedrelor/comisiilor metodice;
- c) ședințele consiliului clasei.

a) **Consiliul de administrație** – condus de directorul unității este format din 5-11 membrii și răspunde de gestiunea școlii, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ (controlul parcurgerii materiei, a evaluării ritmice a elevilor), acordarea premiilor personalului unității, burselor școlare, concediilor etc.

Atunci când tema ședinței consiliului privește o problemă a elevilor, sunt invitați și reprezentanții acestora.

Consiliul profesoral este format din totalitatea cadrelor didactice dintr-o școală. Se convoacă pentru probleme de interes a tuturor catedrelor de specialitate și comisiilor din școală.

b) **Catedrele sau comisiile de specialitate** – grupează minim 4 membrii ai unui singur obiect de studiu (toți profesorii de Educație muzicală din școală) sau profesorii ariei curriculare „arte” sau ai altor discipline înrudite (vezi secțiunea 5, art. 37, 38, 39).

Pentru ca profesorul de educație muzicală să fie avizat asupra activității unei catedre, rezumăm câteva dintre sarcinile complexe ale catedrei.

Sarcini de consiliere:

- în proiectarea calendaristică și secvențială (unități de învățare, proiecte de lecții);
- în utilizarea corectă a instrumentelor de evaluare (probe orale, scrise și practice specifice Educației muzicale);
- în alcătuirea repertoriului de cântece vocal-instrumentale ca resurse legate direct de obiectivele de referință ale fiecărei clase;
- în alcătuirea repertoriului și scenariului pentru serbările școlare;
- în prevenirea și rezolvarea unei situații conflictuale cu elevii, părinții, colegii de cancelarie;
- profesorul trebuie să aibă în șeful catedrei și membrii ei, colegi onești.

Sarcini de control:

- în monitorizarea parcurgerii programei și evaluarea ritmică a elevilor;
- asistență la orele stagiatorilor, profesorilor nou veniți, la clasele unde s-au ivit probleme;
- în analiza periodică a activității membrilor catedrei, a modului cum și-au îndeplinit obligațiile izvorâte din norma didactică, a rezultatelor la concursurile școlare și situația absențelor claselor terminale;
- de stabilire a sarcinilor fiecărui membru;
- de propunere a calificativelor prin care se operează norma fiecărui profesor.

Sarcini de pregătire metodică, sarcini de cercetare științifică:

- legate de organizarea unor dezbateri pe teme de specialitate muzicală sau de Didactica educației muzicale;
- legate de informarea bibliografică cu noutăți editoriale;
- legate de organizarea unor lecții deschise pe probleme de predare-învățare-evaluare, specifice noilor orientări curriculare;
- legate de participarea cu referate la sesiunile organizate de diverse instituții la nivel național și internațional.

Sarcini legate de baza materială a școlii:

- procurarea manualelor și a materialelor suport;
- dotarea cu aparatură audio-vizuală;
- confecționarea materialelor didactice proprii fiecărei catedre (de preferat, materiale proprii fiecărui cadru didactic);
- dotarea și întreținerea sălii de muzică (tip cabinet).

c) **Consiliul clasei** (conform art. 40, alin. 1) este constituit din totalitatea personalului didactic de predare și instruire practică care predă la o clasă, un părinte și liderul elevilor.

Sarcinile consiliului sunt legate de problemele progresului școlar, cunoașterea situației familiale a elevilor, organizarea consultațiilor pentru ajutorarea elevilor care au nevoie de sprijin suplimentar, probleme de disciplină, timpul liber al elevilor etc.

3.5. Drepturile și obligațiile unui profesor într-o școală

În unitatea de curs 3, componentă a părții I a lucrării de față ne-am propus să-i prezentăm profesorului aspecte legate de norma didactică și diverse activități nenormate, care întregesc norma de 16-18 ore pe săptămână, activități care aliniază, într-un fel, numeric orele de muncă ale profesorului cu ale celorlalte categorii de oameni angajați în diverse domenii de muncă.

O dată titularizat sau suplinind timp de un an orele de educație muzicală dintr-o școală, profesorul trebuie să-și cunoască și drepturile (*Statutul cadrelor didactice* – Titlul IV, cap. I), din care selecționăm:

- Art. 103 lit. a: „Concediul anual cu plată, în perioada vacanțelor școlare, va fi de cel puțin 62 de zile, exclusiv duminicile și sărbătorile legale”.

- Art. 108 alin. 1: „Cadrele didactice și copiii acestora în vârstă de până la 14 ani, beneficiază în tabere și excursii de gratuități privind transportul, cazarea și masa, în condițiile legii”.

- Art. 108 alin. 2: „Copiii personalului didactic sunt scutiți de plata taxelor de înscriere la concursurile de admitere în învățământul superior și beneficiază de gratuitate la cazarea în cămine și internate”.

- Art. 97 alin. 1: „Cadrele didactice nu pot fi perturbate în timpul desfășurării activității didactice de nici o autoritate școlară sau publică”.

Alături de aceste foarte succinte selecționări a celor aproape zece articole ale capitolului I, care lămuresc asupra numeroaselor reglementări referitoare la drepturile și obligațiile profesorilor, alăturăm și cele din Titlul V, *Distincții și premii* în art. 112 alin. 1 și 2, unde se precizează: „Personalul didactic titular cu rezultate excelente în activitatea didactică, educativă și științifică poate primi decorații, ordine, medalii, titluri, precum și premii în bani, potrivit legii:

- Ordinul *Spiru Haret*, clasele Comandor, Cavalier, Ofițer;

- Ordinul Alma Mater, clasele Comandor, Cavalier, Ofițer;

- Medalia – Membru de onoare al corpului didactic;

- Diplome: Gheorghe Lazăr, clasele I și II; Titu Maiorescu, clasele I și II;

Alexandru Rosetti, clasele I și II;

- Diplomă de excelență.

În același capitol (II), Titlul VI se referă la îndatoririle pe linie disciplinară pe care le au profesorii într-o școală.

În cazul încălcării îndatoririlor prevăzute în contractul individual de muncă sau a normelor de comportare care dăunează intereselor învățământului și prestigiului instituției, se aplică sancțiuni disciplinare, care conform art. 116 sunt:

a) observație scrisă;

b) avertisment;

c) diminuarea salariului de bază (până la 15% din salariul pe o perioadă de 1-6 luni;

d) suspendarea pe o perioadă de până la 3 ani, cu dreptul de a se înscrie la concurs pentru o funcție didactică superioară, grad didactic, funcție de conducere;

e) destituirea din funcția de conducere;

f) desfacerea disciplinară a contractului de muncă.

Propunerea de sancționare se face de către directorul unității, din învățământul preuniversitar (art. 117) cu cel puțin $\frac{1}{3}$ din numărul total al membrilor de administrație ori ai consiliului profesoral.

BIBLIOGRAFIE

1. Aldea, Georgeta, Munteanu Gabriela, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001.
2. Antonescu, G.G., *Istoria pedagogiei*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1943.
3. Antonescu, G.G., *Pedagogia generală*, Institutul Pedagogic Român, București, 1930.
4. Bârboi, Constanța, Ionescu Cristina, Lăzărescu Gheorghe, Negreț Ion, *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
5. Bârcă, Anatolie, *Sistematizări reflexe în predarea scrierii muzicale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
6. Breazul, George, *Un capitol de educație muzicală*, Editura Cartea Românească, București, 1937.
7. Breazul, George, „*Patrium Carmen*”, *Contribuții la studiul istoriei muzicii românești*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1941
8. Cazacu, M. Aurel, *Didactica filozofiei*, Editura Fundației România de Măine, București, 2003.
9. Claparède, Eduard, *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
10. Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
11. Comes, Liviu, „O metodă de inițiere a copiilor în polifonia la 3 voci”, în: *Lucrări de muzicologie*, vol. 4, Conservatorul de Muzică „G. Dima”, Cluj, 1968, p. 293-304.
12. Costea, Ștefan, Șerdean Ioan, Florea Nadia (coordonatori), *Sinteze, anii I-IV*, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundației România de Măine, București, 2003.
13. Creangă, Ion A., *Măsurarea aptitudinilor muzicale prin metoda testelor*, în „*Revista de psihologie teoretică și aplicată*”, III, Cluj, nr. 2/1940, p. 129-169.
14. Csire, Iosif, *Rolul instrumentelor și formațiilor instrumentale în educația muzicală generală*, Imprimeria Conservatorului „Ciprian Porumbescu”, București, 1986.
15. Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Academia de Muzică, București, 1998.
16. Cucos, Constantin (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.
17. Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
18. Firea, Gheorghe, Zeno, Vancea, (coordonatori), *Dicționar de termeni muzicali*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.
19. Giuleanu, Victor, *Tratat de teorie a muzicii*, Editura Muzicală, București, 1986.
20. Ilea, Anca, Stoica Magdalena, Petre Beatrice, *Metodica pentru clasa a XI-a, școli normale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
21. Ionescu, Constantin, *Istoria psihologiei muzicale*, Editura Muzicală, București, 1982.
22. Ionescu, Constantin, *Educația muzicală*, Editura Muzicală, București, 1986.
23. Lupu, Jean, *Educația auzului muzical dificil*, Editura Muzicală, București, 1988.
24. Montessori, Maria, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
25. Matora-Ionescu, Ana, *Îndrumar pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

26. Motora-Ionescu, Ana, Tudosie Elena, Scornea Anton, *Metodica predării muzicii, clasele I-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965.
27. Motora-Ionescu, Ana, Dogaru Anton, *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
28. Moya, Tyson, *Creativitatea în orizonturi noi în psihologie*, Editura Enciclopedică, București, 1973.
29. Munteanu, Gabriela, *Jocul didactic muzical*, Academia de Muzică, București, 1997.
30. Munteanu, Gabriela *De la didactică la educație muzicală*, Editura Fundației România de Măine, București, 1997.
31. Munteanu, Gabriela, *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*, Editura Sigma, București, 1999.
32. Munteanu Gabriela, *Ghidul profesorului de educație muzicală, clasele a V-a și a VI-a*, Editura Sigma, București, 1999.
33. Neacșu, Ion, *Înstruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
34. Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
35. Planchard, Emile, *Pedagogia școlii contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
36. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1970.
37. Popescu-Neveanu, Paul, Mielu Zlate, Tinca Crețu, *Psihologie*, manual pentru clasa a X-a, școli normale și licee, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
38. Rapin, Jean-Jaques, *Să descoperim muzica*, Editura Muzicală, București, 1975.
39. Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei*, Editura Polirom, Iași, 1999.
40. Stanciu, Ioan, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990.
41. Sulițeanu, Ghizela, *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei R.S.R., București, 1980.
42. Șerfezi, Ion, *Metodica predării muzicii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
43. Șerfezi, Ion, *Metodica predării muzicii pentru clasele I-IV*, manual pentru liceele pedagogice, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
44. Tabacaru, Grigore, *Problema școlii active*, Editura Librăriei D.C. Patron, Tecuci, 1924.
45. Thorndike, Eduard, *Învățarea umană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
46. Toma Zoicaș, Ligia, *Pedagogia muzicii și valorile folclorului*, Editura Muzicală, București, 1987.
47. Vasile, Vasile, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- *** *Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor școlare din Aria Curriculară „ARTE” pentru clasele I-XII CNC*, 2002.
- *** *Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, Curriculum Național, Programe școlare pentru clasele a V-a și a VIII-a, Aria Curriculară „ARTE”*, București, 1999, pentru clasele I-II-II, pentru clasa a IX-a (2004).

PARTEA a II-a

Ne propunem în această parte a lucrării să răspundem la întrebarea: **Ce trebuie să știe studentul/profesorul debutant despre categoriile de resurse ale procesului de Educație muzicală și cum trebuie să le utilizeze pe tot parcursul anului școlar?**

Unitatea de curs 4 RESURSELE UMANE – PROFESORUL ȘI ELEVII CA ACTORI AI PROCESULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Rezumat

Resursele umane ale procesului de Educație muzicală sunt profesorul și elevii. Pentru că iau parte la evenimentele activității muzicale din școală și îndeplinesc un anume rol, pentru că activitatea lor se bazează pe un scenariu prestabilit, profesorul și elevii se pot numi și actori, fiecare cu „misiunea lui”. În unitatea de curs 4 este descrisă meseria de profesor și este prezentat complexul care formează procesul educativ, motivele pentru care optează studenții de la cursurile de zi, F.R., I.D., pentru cariera didactică (sondaj efectuat la Facultatea de Muzică a Universității *Spiru Haret* din București). Sunt menționate de asemenea competențele speciale ce desemnează personalitatea profesorului de Educație muzicală și ceea ce trebuie să știe profesorul despre o parte a proceselor psihice antrenate în Educația muzicală a elevilor.

Sunt prezentate rezultatele testării aptitudinilor muzicale ale unor loturi de elevi din câteva orașe ale țării din care rezultă diferențierea aptitudinală a elevilor la ora de Educație muzicală. Sunt prezentate soluții ce optimizează procesul de Educație muzicală fie ameliorând, fie perfecționând categoriile de elevi cu praguri diferite de aptitudini muzicale.

Obiective urmărite:

- să cunoască denumirile și unitățile de competență ale meseriei de profesor (gimnaziu, liceu);
- să formuleze o caracterizare a unui profesor prin competențele din planul operațional (muzical), planul teoretic și cel creativ;
- să precizeze caracteristicile și particularitățile proceselor psihice antrenate în procesul Educației muzicale;
- să utilizeze și să aprecieze rezultate unor teste de aptitudini create de specialiști în domeniul muzical.

4.1. Profesorul de Educație muzicală

4.1.1. Profesorul de Educație muzicală ca actor al procesului de Educație muzicală

Am arătat în prima parte a lucrării, destinată studenților ce urmează cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic ale unei facultăți de muzică (cursuri de zi, F.R., I.D.), dar mai ales tinerilor în primii ani de profesorat, „ce trebuie să știe și să știe să facă” în perioada premergătoare începerii școlii, care prin tradiție, în România, este data de 15 septembrie.

Tânărul practicant, viitorul profesor de Educație muzicală trebuie să ia contact și să studieze documentele Curriculumului Național, Legea învățământului și,

în același timp, să treacă la faza de preproiectare a demersului didactic secvențial, la alegerea repertoriului de piese muzicale, la schițarea activităților extrașcolare muzicale, să-și cunoască indirect sau direct viitorii elevi.

Însă tot demersul acesta, într-un fel bibliografic, se constituie în premisa latentă care poate fi transformat în energie educativă muzicală vie, numai de către personalitatea deja formată a profesorului ce trebuie să rezoneze cu cea a beneficiarului, adică a elevului.

Profesorul și elevii se constituie în „resursele umane... fiecare cu misiunea sa”¹.

Resursele procesului de Educație muzicală se constituie într-un sistem compus din:

- **resurse umane;**
- **resurse materiale;**
- **resurse metodologice;**
- **resurse procedurale vizând formele activității muzicale.**

Luând în discuție comportamentul și rolul în „scenariul didactic de Educație muzicală” – atât a profesorului, cât și a elevilor pentru că „iau parte la evenimente jucând un anumit rol” (DEX, 1996, despre termenul actor), pentru că sunt „persoane care dețin o parte determinată într-o acțiune”² – aceștia pot fi numiți „**actori ai procesului de Educație muzicală**”. Actor-interpret și regizor este profesorul, actori-interpreți (principali, secundari) pot fi și elevii, uneori și coregizori sau proiectanți și realizatori de scenarii didactice (lecții, jocuri întregi sau secvențe) sau de scenarii artistice (muzicale).

Procesul de Educație muzicală este un proces extrem de complex care cere competențe speciale și specifice meseriei de profesor.

4.1.2. *Descrierea ocupației și a competențelor specifice meseriei de profesor de Educație muzicală*

Profesorul de Educație muzicală este proiectantul, organizatorul și cointerpretul procesului de Educație muzicală.

În acest sens obligațiile lui sunt:

- de a proiecta, a organiza lecții, activități cu formațiile artistice muzicale (cor, formații instrumentale, vocale) concerte educative (cu circuit intern sau extrașcolar) vizite și excursii tematice, obiectivate în proiecte secvențiale;
- serviciul nu prevede deplasări (delegații), iar activitatea se va presta în clădirea școlii;
- profesorul trebuie să știe că se va adresa elevilor cu vârste între 10-16 ani (clasele V-X) ceea ce corespunde ciclurilor curriculare: dezvoltare și observare-orientare și activitatea sa va viza formarea deprinderilor de „munca școlară” prin sprijinirea elevului să studieze muzica (să exerseze conștient și cu plăcere), deci „să-l înveți să învețe”;
- profesorul va ajuta elevul să se descopere pe sine să-și pună în valoare calitățile și să-și autocorecteze lacunele atitudinale și informative în ceea ce privește muzica.

Despre „meseria de profesor” Adrian Neculau și Ștefan Boncu scriu: „Statutul social al profesorului în societatea contemporană, pare să fie statutul clasei mijlocii.

¹ Ștefan Costea, Ioan Șerdean, Nadia Florea (coordonator), *Sinteze*, anii I-IV, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundației *România de Măine*, București, 2003.

² *Le Petit Larousse*, 1995, limba franceză.

Meseria de profesor nu se află printre meseriile cele mai solicitate, dar nici printre cele evitate. Este o profesiune intelectuală respectată care nu conferă deținătorului putere, influență sau venituri superioare, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul dintre motivele de bază la alegerea profesiei³.

În acest sens, am întreprins un sondaj în rândul absolvenților și studenților de la Facultatea de Muzica ai Universității *Spiru Haret* înscriși la cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic în perioada 2003-2005. Au fost supuși interviului un număr de 236 persoane (anul I-IV (V) zi, F.R., I.D. și absolvenți ai seriilor 2003, 2004. Motivele pentru care au optat pentru o viitoare carieră didactică au fost următoarele:

1. Studenți (femei, bărbați) de la cursurile de zi, F.R., I.D. proveniți din învățatori ce aspiră la titlu de profesor, titlu care în diverse medii este înțeles ca fiind superior celui de învățător (15%).

2. Studenți (femei, bărbați) de la cursurile de zi, F.R., I.D. proveniți din interpreți vocali, instrumentiști cu experiență bogată-uneori nume de prestigiu ai scenei românești – ce vor să urmeze cursurile unei facultăți (studii superioare de lungă durată) pentru a-și valorifica experiența și a deveni profesor de canto popular sau canto-muzică ușoară (25%).

3. Studenți (femei, bărbați) pe care norma didactica îi avantajează pentru efectuarea unui alt tip de activitate, aducătoare de venituri financiare suplimentare (10%).

4. Studenți (femei) care consideră că programul săptămânal al profesorului le permite să-și supravegheze familia (bătrâni, copii) 20%.

5. Studenți (femei, bărbați) de la cursurile de zi care urmează o vocație proprie și continuă o tradiție din familie cunoscând cerințele meseriei (20%).

6. Studenți (femei) de la cursurile de zi, F.R., I.D. care își aleg meseria de profesor de Educație muzicală din proprie inițiativă fără să cunoască cerințele meseriei (10%).

Adoptând o definiție dată de profesorul universitar Alexandru Trifu, procesului educativ în general, la clauzele Educației muzicale putem spune că „este un proces de dezvoltare antropic (care pornește de la om – n.n. – G.M.), individual, lăuntric, sisific, meliorist (proclamă posibile ameliorări – n.n. – G.M.) poli-interferențial, versatil (schimbător) personalist, în esență creativ de sine-autoresurecțional (cu capacități de reînviere), de factură artistică, dar de finalitate morală”.

Pentru ca această complexitate, de tip ideal, să poată fi atinsă în bună parte dintre obiective, sunt necesare competențe speciale pe care trebuie să le aibă profesorul de Educație muzicală.

4.1.3. *Competențele specifice și speciale ce desemnează personalitatea profesorului de Educație muzicală*

Competențele specifice meseriei de profesor, ce îi conferă și conturează acestuia personalitatea sunt după I. Șerdean (*op. cit.*, p. 51-52):

- competența profesională;
- profilul psihomoral;
- prestația psiho-fizică;
- aptitudinea pedagogică.

Alți autori (A. Neculau, I. Necula, I. Șerfezi, I. Bontaș) enumeră calități, ca de exemplu:

³ Adrian Neculau, Ștefan Boncu, *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 271.

- specialist de înaltă calificare;
- capacitate de creație științifică;
- cultură generală;
- măiestrie și tact pedagogic;
- preocuparea pentru perfecționarea continuă;
- profil moral demn;
- capacitate managerială.

După opinia noastră profesorul de Educație muzicală, trebuie să întrunească câteva categorii de calități (competențe).

A) **Un grup de calități obligatorii:**

1) care definesc profilul muzical de specialist:

- aptitudini evidente vocale-instrumentale (să stăpânească la nivel optim tehnica unui instrument, cu clape, chitară, blockflöte) având deprinderi la nivel mediu și pentru celelalte;

- aptitudini dirijorale;

2) pedagogice:

- practice: *tact pedagogic*, adică să acționeze cu măsură, cu răbdare, înțelegere, calm, cu principialitate fără să lezeze demnitatea și sensibilitatea elevilor, capabil să selecteze rapid procedee de ameliorare a situațiilor;

- teoretice: perfect cunoscător al conținuturilor ce țin de profilul și perfecționizarea psiho-pedagogică a fiecărei discipline.

B) **Un grup de calități complementare** ce fac corp comun cu cele obligatorii și întregesc personalitatea profesorilor de Educație muzicală:

1) calități empatice, expresive, de integrare spontană;

2) calități de orator: dicție impecabilă, gesturi moderate dar expresive;

3) calități de muzicolog, de a comunica în scris sau oral (articole, emisiuni, prezentator);

4) calități de comunicare cu: elevii, părinții, colegii de cancelarie, inspectorii sau o populație necunoscută.

C) **Un grup de calități manageriale** – profesorul de Educație muzicală trebuie să fie un foarte bun organizator:

1) al procesului de Educație muzicală, adoptând proiectarea secvențială la nivelul aptitudinilor muzicale și intelectuale ale fiecărei clase;

2) al procesului de modelare moral-civică, fiind dirigintele unei clase;

3) al ansamblului coral care trebuie organizat pe voci, cu un repertoriu adecvat atât posibilităților de intonare vocală (tehnică instrumentală) ale grupului de elevi, cât și cerințelor de repertoriu pentru un anumit tip de serbare/spectacol;

4) al concertelor educative;

5) împreună cu alți profesori de la alte obiecte de studiu (limbi, educație fizică, educație plastică) trebuie să fie un regizor de spectacole pentru elevi;

6) să coordoneze și să alcătuiască materiale de specialitate ca șef de catedră (comisie de specialitate sau pe arie curriculară);

7) să coordoneze activitatea unei școli ca director, activitatea educațională a unui oraș-sector ca inspector de specialitate (în caz de promovare în funcție);

8) fiind formator de opinii trebuie să întrunească evidente calități de model: demnitate, onestitate, autocontrol, fair-play.

Precizăm că cele enunțate la punctele 5, 6, 7 necesită cursuri de specializare separate de cursurile din perioada studenției, organizate de departamente și facultăți în cadrul perfecționării postuniversitare.

Unitățile de competență indicate de actualele reglementări în România (1999) vizează planul teoretic, operațional și creator al competențelor pentru profesorii de gimnaziu/liceu, având următoarele domenii de competență: **comunicarea, curriculum, dezvoltarea profesională, evaluarea, formarea elevilor și relația cu familia-scoala-societatea**. Mai adăugăm că există aproximativ trei categorii de profesori în ceea ce privește relația cu elevii:

A) Se afirmă despre profesor că în raport cu elevii, părinții, colegii poate fi **autocrat**, atunci când domină inflexibil un colectiv, nesocotindu-i cerințele. Profesorul autocrat hotărăște singur, ignorând inițiativele și personalitatea celorlalți, notând elevii cu note mici. În pedagogia veche el este actorul principal.

B) Profesorul *laisser-faire* ce lasă să se producă cu el și alături de el, inițiative și fapte fără constrângere, chiar dacă unele dintre acestea sunt neconvenționale și interpretabile, în ideea unei supravegheri și modelări în timp a comportamentului elevilor. Notează elevii generos cu note foarte mari. Nu de puține ori, această categorie indulgentă de profesori, nu procedează conform unor principii și obiective pe termen mediu, lung și din comoditate și neștiință, notând elevii cu note mari și atunci *laisser-faire* produce libertinaj, dezordine într-o instituție în care ordinea, interesul și plăcerea fac posibile o organizare omogenă.

Pentru ora de Educație muzicală unde cântecul vocal/instrumental dacă nu e bine organizat și dirijat alternativ, un profesor din această ultimă categorie va provoca cel mai autentic haos și-l va îndepărta pentru totdeauna pe elev de muzică. Elevului la ora de muzică îi place disciplina provenită dintr-o activitate polistratificată, practică cu plăcere și cu obiective operaționale precise.

C) Profesorul de tip **democratic** are cu elevii relații de parteneriat, în care în demersul educativ contează principiul feed-back-ului care reglează cât, când și cum se va face predarea-învățarea. Notarea elevilor de către această categorie se înscrie cu echilibru pe toată scara numerică de aprecieri, în așa fel încât elevul își recunoaște și își acceptă locul în ierarhia notării.

Putem să afirmăm, până aici, și noi, așa cum sublinia în cursurile sale Vasile Pavelcu „Un inventar de calități pedagogice ale profesorului poate lăsa loc pentru et caetera”.

4.2. Elevii – actori ai procesului de Educație muzicală

4.2.1. *Elevul – ființă plenară imperfectă, dar perfectibilă din punct de vedere muzical*

Definirea procesului educativ, în general, și a celui muzical inclus de la sine înțeles în primul, drept o întreită antropologie filozofică, psihologică, axiologică (aici axiologia muzicală) definiție preluată de la Alexandru Trifu este, după opinia noastră și în strânsă legătură cu definirea ființei umane de către Ion Biberi: „ca fiind o prezență gnozo-thimo-praxo-fazică”⁴.

⁴ Biberi I., *Principii de psihologie antropologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.

Contextul semantic expus mai sus exprimă direct și elemente care ne fac să înțelegem că elevul ca „*ființă plenară imperfectă dar perfectibilă este capabil de cunoaștere* (componenta gnozică), *de afectivitate* (glanda thimus – responsabilă a zonei emoționale până la adolescență când „se atrofiază” și rolul este preluat radiant de alte glande), *de praxis* (practică aici: vocală, instrumentală, intelectuală), *de organizare în faze* (de a se dezvolta în faze, de a organiza ceva în faze ca apanaj, capacitate a unor ființe superioare).

4.2.2. *Procese psihice și procesul de Educație muzicală*

Elevul ca „ființă plenară imperfectă dar perfectibilă” ca resursă – subiect al procesului de Educație muzicală este un „actor” pereche în toate evenimentele cu dublu parteneriat ale activităților muzicale în școală.

De aceea trebuie să nu uităm că procesele psihice ale vârstei, ce ne interesează în învățământul obligatoriu de 6-16 ani și cu precădere vârsta 10-16 ani, corespunzătoare ciclurilor curriculare dezvoltare și observare-orientare (clasele V-VI-VII-VIII-IX-(X)) sunt versatile, dar nu atât încât să nu putem contura următoarele:

- **Atenția** necesară procesului de Educație muzicală actuală, când obiectivele-cadru indică pe lângă *interpretarea vocală* tradițională în învățământul obligatoriu românesc (să nu uităm că disciplina noastră s-a numit în secolul al XIX-lea și o parte din secolul al XX-lea: cântul) indică și *interpretarea obligatorie instrumentală* (utilizând-o drept un instrument cu manualitate ușoară) implică o *atenție distributivă* pentru că se referă la manevrarea unui instrument. Manevrarea oricărui instrument necesită până la urmă utilizarea ambelor mâini, urmărirea partiturii (într-o etapă mai evoluată), cât și controlul emisiei din punct de vedere melodico-ritmic, ca tempo (agogică), ca intensitate, nuanțare a sunetelor (dinamică). Atenția copiilor (10-16 ani) este predominant involuntară dar se stabilizează treptat, fiind dominată de durata mică a concentrării în activitatea muzicală și/sau intelectuală, durată ce necesită strategii de tipul intervențiilor de implementare ale jocului în lecții, a pauzelor relaxante prin audiții muzicale, a mișcării fizice, a prezentării anecdotice sau emoționale a subiectului de lecție, intervenție ce sporește interesul și mărește capacitatea de concentrare în activitatea muzicală.

Având în vedere că un cântec cu durata de un minut necesită, cu aproximație, spre învățare activități de învățare care durează între 15-20 minute repetate în două-trei săptămâni, profesorul trebuie să se îngrijească ca aceste repetări să se producă în variante recapitulative sau de consolidare nu în tipare stereotipice de genul: „să mai repetăm odată cântecul!, urmat de: „încă odată!”

- **Memoria muzicală** presupune stocări de informații (senzoriale, noționale, operaționale) ceea ce presupune o Educație muzicală continuă care să permită într-o primă etapă familiarizarea cu mediul ambiental în care e prezentă informația, apoi intrarea acesteia în circuitul activității, repetarea, recunoașterea și reproducerea sub forma unor reprezentări (redarea în absența fenomenului muzical direct).

Altfel spus, pentru a forma și dezvolta memoria muzicală trebuie să ținem seama că procesul psihic este fazic (are etape):

- faza inițială a întipăririi și păstrării informației;

- faza recunoașterii și reproducerii.

Concret, memorarea unei piese muzicale se poate realiza prin:

- familiarizarea, repetarea unor fragmente muzicale ce se vor asambla într-un cântec;

- recunoașterea acestora în piesele supuse audierii;

- reproducerea fragmentelor sau întregului cântec.

Pe această schemă a fazelor de memorare se bazează celebra metodă de Educație muzicală a japonezului Shinichi Suzuki, care de la vârsta de cel mult 3 ani supune, spre familiarizare, copiii cu muzică de Bach, ca un fond sonor, o oră pe zi în diverse momente ale zilei, în timp ce copilul ia micul dejun, se joacă etc.

Trebuie adăugat faptul că din categoria tipurilor de memorie (senzorială, afectivă, cognitivă, motorie) cea *auditivă* alături de cea motorie acționează cel mai eficient (memoria auditivă o componentă a memoriei senzoriale).

Așa se explică succesul lui Fröebel care inventează *jocul* (învățarea prin repetare simulată) *pe suport muzical* cu mișcare (o regulă cântată) prin care se memorează ordinea cifrelor (numărători) sau diverși termeni ce numesc culori, diverse părți ale corpului etc.

Extinzând problema, Maria Montessori, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltan Kodaly au creat spre educarea memoriei muzicale jocuri din categoria celor ce familiarizează elevul cu o noțiune muzicală pe cale inductivă.

În practica muzicală din școlile românești categoria de „cântece didactice” – cum le numim noi – au adus și aduc o eficiență în perioada inițierii muzicale. Să ne amintim cântecele recomandate de Alexandru Voievidca, Ion Vicol și Ana Motora-Ionescu care pot oricând să se constituie și în repertoriu pentru o serbare a muzicii, deși au fost create pentru înțelegerea gramaticii muzicale:

- Cântecul gamei, al arpegiului, al semitonurilor;

- Dirijorul Do; cântece pentru intervale, măsuri;

- Cântece pentru notele și sunetele muzicale etc.

(vezi repertoriu recomandat în *Didactica Educației muzicale pentru învățământul primar*, 2001).

- **Gândirea** se referă la capacitatea de reflectare indirectă, abstractă dar generalizată a unor elemente din realitatea ce înconjoară omul și de precizare a esenței acestei realități prin intermediul noțiunilor, raționamentelor.

Stadiul inițial al gândirii, în general, și a celei muzicale, în special, este *stadiul concret*. Materialul didactic intuitiv este esențial pentru familiarizarea, repetarea, reproducerea și recunoașterea elementelor componente ale sunetului muzical (înălțime, durată, timbru, intensitate).

Dar stadiul concret este specific nu numai fazei de început a școlarității, ci și mai târziu în adolescență în cazul oricărui subiect ce nu are premise, nu are pregătită zestrea apercetivă a elevului.

Este motivul ce a hotărât în „școala activă” a secolului al XX-lea asocierea Educației muzicale cu cea instrumentală. Inițierea instrumentală prin care se concretizează sunetul, este o caracteristică și un element definitoriu al învățământului muzical modern, motiv pentru care s-a impus în reforma curriculară actuală din România.

Stadiul superior al gândirii este cel ce operează cu *elemente abstracte și operații logice*. Când acestea privesc noțiuni, judecăți, raționamente muzicale putem spune că avem de-a face cu *gândirea muzicală*.

Metodele de Educație muzicală amintite mai sus subliniază importanța fazei, stadiului concret al gândirii în care prima este observarea caracteristicilor muzicale prin contact direct cu un instrument muzical sau cu obiecte sonore (vezi procedeele Mariei Montessori descrise de Gabriela Munteanu în *De la didactică la educație muzicală*, 1997). Cele observate sunt apoi supuse *comparării*, primelor încercări de *analiză*, ca apoi să fie esențializate într-o *noțiune regulă* (ca moment al abstractizării). Astfel se constituie *traseul gândirii muzicale*.

Cei ce citesc aceste rânduri, cunosc din practică greutatea înțelegerii noțiunilor de ton, semiton, diez, bemol, terță mare, mică etc.

Dacă aceste noțiuni pornesc de la practicarea lor prin apelarea la contactul tactil, la mișcări de degetație, care să vizualizeze „distanța” dintre sunete, asociată auditiv și subliniată printr-o explicație corespunzătoare, atunci marele obstacol s-a trecut cu succes pentru toate categoriile de elevi atât cu capacitate justă de intonație, cât și cu intonație, cu abateri de la modelul muzical real dat.

Noțiunile enunțate, dar și altele, se pot forma prin demers inductiv dar și deductiv (acesta scurtează durata de predare-învățare, și noțiunea odată expusă permite analize și exemplificări conținute în definiție).

• **Imaginația** (capacitatea de a crea imagini noi, de a soluționa) este un proces psihic ce trebuie urmărit cu atenție, fiind o obligație cerută profesorului de unul din obiectivele reformei învățământului actual. Imaginația elevilor între 10-16 ani (clasele V-X) traversează un drum ce începe cu elemente fantastice (ce îndepărtează sau deformează realul) la imagini realiste cu elemente fantastice, la cele științifico-fantastice. Imaginația traversează în Educația muzicală drumul de la evocările (reprezentări sonore) unor experiențe proprii și compunerea unei *imaginații reproducătoare* la *imaginația creatoare* care înseamnă o restructurare a experienței, depășind prin soluții „rezervorul memoriei”.

Audierea unei piese muzicale în sala de concert sau prin mijlocirea tehnicilor audio constituie întotdeauna o prilej de exersare a imaginației. Cu cât lucrarea este mai abstractă (mai puțin descriptivă, ilustrativă), cu atât putem să forțăm imaginația. Este și motivul pentru care noi recomandăm chiar în perioada gândirii concrete, să oferim elevilor piese de „muzică grea” de cea mai nonfigurativă alcătuire: Boulez, Varèse, Niculescu, Stroe, Nemescu etc.

Formarea și dezvoltarea imaginației beneficiază de situația existentă la copii mici, a căror curiozitate provine din faptul că au un rezervor cu informații relativ mic și o exersare a gândirii ce nu a ajuns la nivel optim.

Speculând pozitiv această „lacună”, profesorul dacă va sonda aria de curiozitate și interes a elevilor poate să ofere materiale care să le dezvolte imaginația, cât și interesul pentru practicarea muzicii sau audierea ei. În formarea și dezvoltarea imaginației reproductive sau creatoare (deși despre aceasta poate e mai pretențios să spunem că o dezvoltăm în școală) pot interveni piedici. Muzica este o artă abstractă ce se manifestă nonfigurativ, fiind după unii teoreticieni o ecuație matematică exprimată prin sunete sau o formă arhitectonică sau o piramidă de sunete etc. cu rare elemente descriptive. Obstacolele în calea decodificării ei sunt deci numeroase. Dintre acestea amintim:

– greșeli metodologice ce aparțin programelor, manualelor și profesorilor ce selecționează un material puțin reprezentativ ce nu este valorificat corespunzător prin apelarea la metode de formare și dezvoltare a creativității: *brainstorming*, *sinectică* sau *concasare* etc.;

– greșeli provenite din rigidizarea răspunsurilor și frânarea fanteziei elevilor;

– greșeli ce țin de necunoașterea psihologiei vârstei și a caracteristicilor strict individuale ale elevilor, subapreciind sau supraapreciind posibilitățile acestora;

– greșeli ce provin din neînțelegerea stratului de cultură de care aparține elevul, cultură ce l-a format unilateral – de multe ori de a aprecia numai un gen de muzică. De exemplu, muzica populară este înțeleasă drept cântec de petrecere nu și exprimarea unei palete de sentimente ce indică marile probleme de viață sau muzica manelelor – expresie a unui sentimentalism siropos asociat cu un erotism vulgar care place și „mângâie” suferințele reale sau presupuse ale oamenilor. Muzica disco sau rapp ce satisface, fiecare în parte, dorința de mișcare liberă sau exprimarea în recitativ a unei revolte a unei categorii de tineri, evident frustrați de societate.

• **Afectivitatea.** La copiii preșcolari afectivitatea se manifestă bipolar: în fața unor stimuli, fapte pe care le înțeleg și le dau satisfacții, se bucură. În contact cu stimuli, fapte care îi neliniștesc sau nu le dau satisfacție imediată, devin indiferenți sau le resping cu brutalitate.

Cunoscând aceste realități, profesorul de Educație muzicală trebuie să ofere în consecință mereu și mereu subiecte atractive, explicații numeroase care să convingă pe câți mai mulți elevi de importanța, frumusețea și superioritatea muzicii oferite de programele școlare.

Pentru elevii mai mari, adolescenți ce au trăiri afective mai intense, libertatea personală și iubirea constituie valori principale.

În muzică, abundă opere care tratează aceste două mari deziderate ale adolescentului, motiv pentru care audierea lor poate constitui un răspuns, chiar parțial al problemelor ce se referă la sentimentele tinerilor în secolul al XXI-lea.

• În afara acestor procese psihice de bază pentru Educația muzicală, profesorul trebuie să știe care este **nivelul acțional** al elevului.

Faptul că elevii de gimnaziu din clasele V-VI-(VII) au o dinamică și simt nevoia de mișcare, de acțiune permanentă și vorbesc „tipând” și elevii mari din clase VIII-IX-X sunt mai puțin dinamici, dar nu mai puțin amatori de mișcare, dozează mai atent intensitatea sunetelor vorbite, fac posibile practicarea jocurilor didactice muzicale cu mișcare, de dicțiune, lecții pentru învățarea ritmurilor de dans.

4.2.3. *Capacitatea muzicală a elevilor și activitățile muzicale formale*

Ora de Educație muzicală și de ansamblu coral necesită ca partenerii profesorului, elevii, să aibă un anumit nivel de dotare muzicală.

A devenit un fapt bine cunoscut că într-un grup de elevi, în afară de capacitatea intelectuală, obiectul de studiu – Educația muzicală – presupune un prag special de dotare, care la nivel optim indică elevi care pot reda just vocal un desen melodic-ritmic. Fără de această capacitate de reproducere a sunetelor în diverse tipuri de organizare a pieselor muzicale, tonal-funcționale, modale, nu se poate realiza programa școlară.

Pedagogia muzicală experimentală a diagnosticat această capacitate prin aplicarea testelor de aptitudini muzicale încă de la finele secolului al XIX-lea.

Testul este o probă standardizată care furnizează date asupra unor caracteristici psiho-pedagogice sau ale unor procese psihice. Testele de aptitudini muzicale sunt probe ce urmăresc însușiri ale diverselor deprinderi, cunoștințe, experiențe muzicale ale unui subiect. Rezultatul investigației conturează muzicalitatea unui subiect (elev).

4.2.3.1. Scurtă prezentare a testelor elaborate în cadrul pedagogiei experimentale

Cele mai cunoscute teste de investigare a capacității muzicale și de solicitarea elevului sunt cele ale lui Carl Stumpf (1883), ce constau în următoarele:

- să reproducă cu vocea un sunet la pian;
- să distingă sunetul cel mai înalt din două succesive;
- să perceapă unul sau mai multe sunete dintr-un acord;
- să aprecieze care acord din două succesive sună plăcut sau neplăcut.

Stumpf consideră că auzul muzical absolut al elevului este moștenit și că atât auzul absolut, cât și cel relativ se dezvoltă printr-un număr oarecare de exerciții.

În 1892, Yohannes von Kreis definește „aptitudinea de a recunoaște în orice timp, din memorie înălțimea absolută a sunetelor auzite”, drept auz absolut. Despre auzul relativ, apreciază că este „memorarea intervalelor unde amintirea ultimului sunet, dispare imediat”. Este interesant de amintit că Kries nu este de părere că numărul de exerciții ar contribui la obținerea auzului relativ sau auzului absolut.

În 1902, studiul lui Otto Abraham diferențiază „conștiința absolută sonoră” de „conștiința relativă sonoră”, considerând că ambele capacități se referă la memorarea absolută a sunetului și memorarea intervalelor care conduc la o relativitate în numirea lor.

Testele dr. Geza Revesz (1913) disting pentru prima dată dotarea muzicală de muzicalitatea unui individ.

Dotarea are semnul distinctiv al productivității și înseamnă după Geza Revesz „marea capacitate de a efectua ceva practic muzical în mai multe domenii ale acesteia”. Muzicalitatea ar însemna comportamentul în fața muzicii. Dotarea muzicală presupune și muzicalitate dar reciproca nu este obligatorie; deci muzicalitatea nu înseamnă capacitate acustică ci trăirea interioară și exteriorizarea acesteia (empatie).

Cel mai slab semn al dotării muzicale este, după Geza Revesz, ritmul, considerându-l a fi „un fenomen răspândit și în afara muzicii. Probele lui Geza Revesz sunt următoarele:

1) simțul ritmic se configurează a fi de dotare muzicală dacă elevul reproduce figurile ritmice fără melodie, figuri ritmice din melodii ale compozitorilor romantici;

2) auzul muzical absolut se probează prin recunoașterea înălțimii absolute a unui sunet și reproducerea lui apoi la pian;

3) recunoașterea octavelor: un sunet căruia elevul trebuie să-i construiască o octavă superioară și una inferioară;

4) cercetarea auzului relativ se face, după Geza Revesz, prin distingerea intervalelor pe care elevul trebuie să le recunoască sau să le construiască în sus sau în jos de la un sunet dat. De exemplu, de la un sunet să construiască în sus și în jos o terță, o cvartă etc. sau să recunoască după ce au fost executate la pian.

- 5) să distingă două sunete intonate simultan;
- 6) să distingă trei sunete intonate simultan;
- 7) să reproducă vocal un fragment format din patru motive muzicale ale unui lied (de Schuman, de exemplu);
- 8) să intoneze un cântec integral.

În 1914, Hans Rupp sesizează pentru prima dată că dotarea muzicală este direct proporțională cu sesizarea înălțimii sunetului în mod activ (prin intonare) sau în mod pasiv (prin ascultare, apreciere mentală). Probele lui Hans Rupp constau în următoarele:

- perceperea unui singur sunet și numirea la înălțimea lui absolută;
- capacitatea de a distinge înălțimile unor sunete diferite;
- distingerea intervalelor în succesiune și simultan;
- să sesizeze măsura și să reproducă ritmul dintr-un cântec.

Interesant este și punctul de vedere a lui Albert Nesele care propune ca testul de evaluare a aptitudinilor muzicale ale copilului să se refere la producțiile muzicale deci creațiile copilului. Probele acestui cercetător constau în:

- inventarea unei melodii pe un text dat;
- pe un text și o melodie dată, copilul să continue inventarea unei melodii;

Pe aceeași linie merge și Martha Vidor.

Un alt cercetător din Germania, Frederick Brehmer, preciza că aptitudinea muzicală se referă la simțul melodiei după metoda activă sau după metoda pasivă, prima constând în intonarea unui cântec sau a unei game, iar a doua constând în emiterea unor aprecieri asupra acestora. Brehmer examinează:

- executarea unei melodii cunoscute;
- reproducerea unei melodii necunoscute;
- intonarea unei game;
- recunoașterea schimbărilor dintr-o melodie sau dintr-o gamă cunoscută;
- recunoașterea schimbărilor dintr-o melodie necunoscută și apoi transpusă

într-o altă gamă.

Testele de referință în domeniul capacității muzicale și dotării muzicale sunt cele ale lui C.F. Seashore de la Universitatea Jowa, din în anul 1921, testele fiind o baterie completă de probe. Probele se referă la: măsurarea înălțimii, intensității, timbrului, simțului ritmic, simțului armonic și memoriei muzicale, probe care-i permit lui Seashore să dea un pronostic asupra capacității muzicale, termen înțeles de el ca „o ierarhie de talente”.

Probele arată că Seashore consideră, în urma testelor, că elevului i se poate face următorul pronostic:

- fără perspectivă în dezvoltarea muzicală;
- există o speranță îndoielnică;
- dotarea și muzicalitatea lui sunt probabile;
- dotarea și muzicalitatea lui sunt sigure.

Despre exercițiu, ca metodă de recuperare muzicală, Seashore se arată sceptic: „După cum exercițiul și maturitatea nu pot face să crească ascuțimea văzului, tot așa exercițiul nu poate să facă să crească ascuțimea auzului”.

B.M. Teplov (1896-1965) a considerat că problemele care trebuie să fie urmărite în testele de aptitudini, se referă la:

- simțul armonic (însemnând simțul disonanței sau consonanței următoarelor intervale: octavă, cvintă, cvartă, terță, terță mare, sextă mare, terță mică, sextă mică;
- simțul armonic nu e condiționat de auzul absolut;
- simțul armonic se dezvoltă prin polifonie și după ce a fost dezvoltat cel melodic.

Așa cum se desprinde din trecerea în revistă a testelor de dotare muzicală și muzicalitate predictivă, dotarea muzicală s-ar referi la:

- 1) reproducerea unor ritmuri;
- 2) reproducerea sunetelor muzicale (separat sau ca intervale);
- 3) reproducerea și memorarea configurativă a sunetelor (a melodiilor cu elemente de dinamică agogică);
- 4) reproducerea arpeggiată a acordurilor;
- 5) recunoașterea unor modificări melodico-ritmice;
- 6) inventarea unei melodii (fie continuarea unui fragment propus de profesor, fie o invenție melodico-ritmică a elevului);
- 7) empatia muzicală (capacitatea de transpunere în rol);
- 8) traducerea în mișcări corporale a muzicii.

4.2.3.2. Rezultatele unor testări ale aptitudinilor muzicale întreprinse în școli (învățământul obligatoriu)

A) Cercetarea fondului referențial prin probe strict muzicale

Am întreprins cu ani în urmă (1990) o testare a tuturor elevilor de la școala 74 „Enăchiță Văcărescu” din București, utilizând probe combinate: Revesz, Rupp, Teplov.

Nivelul capacității

Clasa	Număr elevi	+F.B.	+B.	–Suf.	–I.
V	84	46	25	12	1
VI	62	19	22	18	3
VII	26	12	6	8	-
VIII	25	13	6	4	2
Total	197	90	59	42	6

Probele arată că elevii intonează insuficient (semn „–”), adică 2,5-0,4%; un lot de 39,6-52,5% intonează suficient (semn „– •”); un lot de 49-58% din elevi intonează, bine (semn „• +”) și un grup de elevi care reprezintă 2-6% intonează foarte bine (semn „+”). Prima cifră reprezenta situația din luna septembrie, iar a doua cifră situația din luna mai.

Descrierea grupelor

Grupa insuficient (–) a reprezentat între 2,5-0,4% din totalul copiilor investigați. Menționăm câteva observații referitoare la comportamentul muzical sau general al elevilor din această grupă:

- tergiversează începerea cântecului;
- copilul este evident jenat (caracteristici ce sunt evidente mai ales după 7 ani);
- reproducerea sunetelor se face în registrul grav de intonare al copilului, fără puțința de notare temperată;
- glisează, urcând vertiginos în salturi netemperate spre strigăt;

- elevul vorbește crezând că intonează melodic;
- hașurează începând cu un sunet temperat câteodată, pe care-l abandonează în vorbire;
- accelerează ritmul crezând că urcă intonația melodic;
- unii copii din această grupă sunt foarte dotați pentru celelalte obiecte de învățământ;
- se întâlnesc cazuri când defectele de intonație amintite se datorează unor șocuri post-operatorii, copiii având defecte de vorbire, bâlbâieli;
- toți copiii grupei sunt aritmici, se precipită;
- la copiii între 12 și 16 ani apar, chiar în stadiul de Educație muzicală nesistematică, formule ritmice ale sistemului măsurat, executate însă cu precipitări la șaisprezecimi.

Grupa suficient (– •) din lotul investigat 39,6-52,5% prezintă următoarele aspecte:

- copiii intonează cu incertitudine tonală și instabilitate ritmico-melodică, ignorând salturile și rămânând cu ostentație la aceeași formulă deținută de ei;
- copiii nu pot să execute modulații, rămânând fideli tonului pe care și l-au autodat de la început;
- după modelul profesorului pot intona ritmic;
- elevii evidențiază rigiditate ritmică și precipitări la formulele cu șaisprezecimi;
- copiii alternează sunete cântate just cu cele vorbite și netemperate și cântă numai în registrul grav;
- accelerează permanent ritmul;
- elevii prezintă defecte de poză de voce greu de corectat;
- în perioada pubertății băieții dar și fetele pot să treacă prin această grupă de intonație.

Grupa bună (• +) reprezintă 49-58% din lotul investigat. Grupa poate cânta cu curaj și precis dar numai după modelul vocii profesorului sau cu acompaniament de pian, dar acesta trebuie să fie simplu, acordic, cu punctări metrice, altfel derutează elevii. Grupa deține arcul tonal, începe cu tonica și poate reveni chiar după greșeli la tonică; substituie însă formulele melodice, ignorând cromatismele fixându-se însă pe tonică într-o modulație; intonează corect, ritmic, respirația este scurtă. Grupa are greutăți în memorarea melodică și nu rezistă la efort vocal prelungit; elevii pot cânta la vocea a doua și a treia într-un ansamblu vocal-coral, încadrați de elevi cu modele de intonare foarte bună.

Grupa foarte bună (+) a reprezentat 2-6% din lotul investigat, intonează cu curaj și plăcere vădită, precis și cu acuratețe, sunt conștienți de eventualele greșeli pe care și le rectifică singuri, modulațiile și cromatismele se cântă lejer și detașat; în probele armonice rezonează ușor cu celelalte voci.

Dinamica grupelor

Inițial grupele pot fi în număr de 4: F.B., B., S., I., sau alte combinații în care predomină în mod obligatoriu grupele B. și S.

Pe parcursul Educației muzicale din perioada studiului gimnazial de la 10 la 14 ani dinamica grupelor este în general ascendentă, se poate ajunge ca în lotul de elevi să existe două grupe F.B. – 20% și o grupă intermediară B.-S. între 78-80%.

Această situație fericită pentru profesorul de Educație muzicală se poate realiza numai în cazul în care:

- durata de educație muzicală să fie mai mare de 4 ani;
- numărul de exerciții dar și natura acestora să nu fie module melodice provenite numai din scări tonale, cu ritmică măsurată și să aibă deschideri interdisciplinare care să ducă la maleabilitate melodico-ritmică.

Nivelul bun se poate atinge și dacă se duce o muncă susținută de clarificare teoretică a noțiunilor muzicale, cât și o tehnică în care asocierea cu un instrument este absolut obligatorie.

În interiorul grupelor s-a observat următoarea dinamică:

- *Grupa I.* este o grupă foarte rezistentă puțin maleabilă, necesită perseverență din partea profesorului în alegerea tehnicilor de lucru; saltul calitativ spre F.B. nu se produce; grupa se poate aduce în condiție de cântat dar numai cu piese ce au scări oligocordice, ritmuri ce țin de ritmul copiilor sau ritmul măsurat la nivelul I. sau S. Un spor evident în ridicarea spre cântec a acestei grupe se observă în clipa când Educația muzicală este dublată de cea instrumentală (noi am folosit fluier, claviere și pian); deși în urma unei perseverențe numai de 2 ani, grupa în proporție de 80% a trecut la grupa S. și 18% chiar la grupa B., 2% din lotul investigat a avut o rezistență la procedeele noastre. Puteau uneori scanda pe un sunet cu oscilații intonative, substituirile de sunete rămânând o practică frecventă.

- *Grupa S.* poate deveni B., în funcție de desenul melodic al cântecului, substituirile fiind melodice și ritmice se impun antrenări ritmice dar nu desprins de cântec. Grupa nu devine F.B. și nici I.

- *Grupa B.* are cea mai mare stabilitate dacă se sprijină, așa cum am arătat, pe modelul vocii profesorului sau pe instrument. Fără acest sprijin, grupa poate eșua în S., dar o distinge de aceasta precizia ritmică.

- *Grupa F.B.* rămâne elementul de sprijin al profesorului în ora de muzică și în organizarea ansamblului coral, deși reprezintă la început 2 până la 6%. După o educație sistematică timp de 1-3 ani, lotul poate reprezenta 20% din totalul elevilor.

Această grupă este modelul pentru standardele superioare de performanță. Spre acest nivel cu trudă îndelungată, se poate ajunge și cu celelalte grupe, după cum am arătat mai sus.

B) *Cercetarea fondului referențial muzical al elevilor prin extensie la aria curriculară „arte” (educație plastică)*

O altă cercetare a fondului referențial muzical al elevilor a fost întreprinsă de noi în perioada 1992-1994 în 32 localități asupra unui lot de 448 elevi (187 băieți, 261 fete) între 7 și 14 ani.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost o *fișă-chestionar* formată din șase probe, după cum urmează:

- 1) Să intoneze un cântec la libera alegere. Pe fișa individuală se notează sunetul la înălțimea absolută cu care a început elevul să intoneze, defectele de dicție observate, substituirile ritmice, melodice, calitatea empatiei și a exteriorizării celor trăite prin cântec, dacă abandonează interpretarea cântecului.

- 2) Să execute un cântec cunoscut (tonal cu formule ritmice accesibile) în două ipostaze:

- a) neacompaniat;
- b) acompaniat la pian.

Se notează în fișă erorile și substituirile unor formule melodice, ritmice.

3) Să intoneze formula Chailley (do-mi-fa-do) care departajează elevii cu disponibilități pentru tonal, modal sau care nu pot reproduce un model dat, dacă substituie sau înlocuiesc cu o formulă stereotipă sau scandează disfonic.

4) Să inventeze pe loc o melodie pentru două versuri date.

5) Să continue, să finalizeze melodia unui cântec, îmbrăcând în melodie ultimul vers.

6) Să traducă prin desen și culoare ceea ce consideră că exprimă un mesaj nonverbal (Preludiul la unison din Suita I pentru orchestră de George Enescu).

Alcătuirea modelului de fișă-chestionar s-a bazat pe două ipoteze:

1) Abaterile și substituirile melodico-ritmice dezvăluie fondul referențial natural al elevului, fond muzical de la care trebuie să pornim atunci când alegem repertoriul de cântece și alcătuim proiectări secvențiale. Am considerat că probele de reproducere a sunetelor separat și a intervalelor nu mai sunt relevante pentru Educația muzicală contemporană.

2) Produsul improvizației muzicale orale și traducerea în desen colorat a unui mesaj nonverbal (aici testele T.A.T. și Luscher) indică gradul imaginației, depozitul de „cultură” anterioară unei educații muzicale.

Nu vom arăta aici toate aspectele care au reieșit pentru gardarea profesorului în demersul său de modelator al sensibilității muzicale ale elevilor din cercetarea întreprinsă de noi, ci numai reacțiile elevilor la proba nr. 1 și 2.

Din totalul de 448 elevi:

- 107 (23, 9%) au intonat corect integral;
- 296 (66, 1%) au substituit grupuri de sunete sau fragmente mici (module melodico-ritmice);
- 29 (6, 4%) au refuzat să intoneze motivând că „nu pot să cânt, eu greșesc”;
- 16 (3, 6%) au abandonat intonarea.

Scopul prezentării acestui studiu (care ar trebui să-l întreprindă toți profesorii ca probe predictive, înainte de a alege repertoriul pentru fiecare clasă) este acela de a evidenția faptul că într-un grup de elevi există o diversitate de niveluri de aptitudini, care prin procedee specifice se pot emancipa, tinzându-se spre cele trei standarde de performanță optim, mediu, minim.

Având în vedere că cele patru obiective-cadru și cele două competențe generale indică și inițiere instrumentală, specialiștii în domeniul Educației muzicale specializate (instrumente) trebuie să elaboreze o baterie de probe pentru ca Educația muzicală instrumentală să țină cont și de fondul de posibilități și abilități native ale elevilor.

4.2.3.3. Probleme ortomuzicale (defectologie ritmică, melodică, defecte de dicțiune)

În domeniul remedierii intonației melodico-ritmice, deci domeniul ortomuzical (îndreptarea intonației melodico-ritmice) au existat de la început orientări contradictorii, având consecințe directe în *Didactica educației muzicale*.

a) S-a considerat că intonația melodico-ritmică este moștenită sau înnăscută și că ea nu se poate modifica prin exercițiu sau că nu sunt șanse ca vârsta să amelioreze datele inițiale ale problemei.

b) Amintim că teza lui Pestalozzi „orice funcție se dezvoltă prin ea însăși exersând-o”, a dat o orientare mai optimistă, uneori nejustificat de optimistă ideii că prin exercițiu, prin cântare, problemele s-ar corecta (nespecificându-se nimic despre tronsoanele melodico-ritmice – mijloace ortomuzicale – care ar favoriza formarea noilor calități intonative la copii.

c) Practica și teoria ne arată că în general nu există indicații referitoare la ceea ce trebuie să întreprindă elevul, pentru ca să ajungă la posibilitatea unor intonații corecte în afara unui travaliu suficient de empiric, numit „cântare continuă”, „cântare în grup”.

d) Concepția ortomuzicală cea mai răspândită este rezolvarea instrumentală cu instrumente muzicale, cu manualitate accesibilă, care, spunem noi, rezolvă dactilografic probleme, nu ortomuzical.

e) Este evidentă răspândirea mentalității referitoare la insoluționarea problemei ortomuzicalității ca și când aceasta nu ar exista ca fenomen obiectiv în clasa de elevi. Se adaugă la cele spuse mai sus, la fel de frecvent, condiții improprii de lucru ale profesorului de muzică, cât și lipsa de pregătire de specialitate ortomuzicală a acestuia.

Domeniul implică cunoașterea problemelor de ortofonologie și ortoaudibilitate, alături de cunoașterea sistemelor ritmico-melodice care se pretează la diverse faze ale procesului ortomuzical. Considerăm că domeniul nu este format, el poate fi pus ca problemă în viitor.

Încă din secolul XIX și continuând cu secolul al XX-lea, personalități din domeniul muzicii au făcut referiri la probleme de ortomuzicalitate și defectologie muzicală, deși nu s-au preocupat spre a crea o disciplină de sine stătătoare. De exemplu:

- Maurice Chevaïs: *„Afonii se corectează prin exercițiul melodic, există copii care se bâlbâie și sunt aritmici”*.

- E.C. Seashore: *„După cum exercițiul și maturitatea nu pot face să crească ascuțimea văzului, tot așa și exercițiul nu poate să crească sensibilitatea auzului. Cei cu deficiențe de auz își datorează aceasta unui auz fals unei neadecvate asocieri sau a unei inteligențe inferioare. Există subiecți fără perspective, alții cu o perspectivă ipotetică îndoielnică, alții cu o perspectivă probabilă și unii, sigură”*.

- Hans von Bulow: *„Cel ce nu știe să cânte cu vocea, să cânte la pian”*.

- Edgard Willems: *„Ca organ fizic nu poate suferi schimbări mai ales în părțile solide, osatura, dar părțile mai maleabile, mușchii urechii, prin exercițiu se educă la fel ca nervul auditiv. Muzicianul slab nu aude ce cântă, cel mediocru ar putea auzi, dar nu se ascultă, muzicianul bun aude ceea ce cântă, iar cel foarte bun aude și ce va cânta”*.

- Hans Rupp: *„Auzul absolut se formează prin învățare”*.

- Carl Stumpf: *„Auzul muzical absolut se moștenește, dar totul depinde de numărul de exerciții”*.

- Maurice Martenot: *„Corzile vocale nu sunt pregătite pentru redarea concentrărilor, preciziilor auditive și teama de greșeli, nu poate să-și facă drum între audiție și intonație. Exercițiile ce urmează au ca punct de începere încorporarea fluctuațiilor de înălțime în linia melodică; fluctuațiile sunt însoțite de mișcări ascendente sau descendente cu mâna. Exersând musculatura vocală, în pasaje foarte lente și treptate de la un sunet la altul, se obțin ușor emisiuni juste sau rectificări imediate”*.

Domeniul „defectologie muzicală” nu există. Ne exprimăm câteva opinii în legătură cu apariția unei asemenea cercetări.

Considerăm că **defectologia muzicală** ce s-ar ocupa de descrierea unor eșantioane comportamentale cu valabilitate endemică (specific regiunii, sectorului sau școlii respective) dar și pandemică (specifică țării) alături de trimiteri de ortomuzicalitate (metode de îndreptare, de recuperare a anomaliilor muzicale), ar aduce un spor de eficiență în practica pedagogică. Elevii „nedoriți de nimeni” pe care Stumpf îi numește „nemuzicali”, pe care Kohler îi numește „copii fără glas” sau „cu surditate melodică”, „paraacuzici” sau pe înțelesul tuturor „afoni” cum îi stigmatizează Chevais, ar putea fi evaluați după concepții firești și în clasă s-ar stabili între elevi din punct de vedere al scopului urmărit de școală, un echilibru logic și uman.

Orientativ prezentăm un inventar de termeni necesar acelor profesori care ar fi interesați de defectologie muzicală și de ortomuzicalitate:

<i>anomalie muzicală</i>	= abatere de la o normă, defect muzical;
<i>para</i>	= în afară, pe lângă;
<i>parachinezie</i>	= deformarea mișcărilor normale;
<i>paracuzie</i>	= hipersensibilitate auditivă anormală, iluzie auditivă;
<i>parafazie</i>	= înlocuirea unor cuvinte cu altele, fără legătură între ele;
<i>parafonemie</i>	= tulburare a vocii, pronunție deformată;
<i>paralexie</i>	= citire deformată (<i>para</i> = lângă, <i>lexis</i> = dicțiune);
<i>paranimie</i>	= parachinezie constând în neconcordanța dintre expresia mimică și trăire;
<i>paramuzie</i>	= tulburare a reproducerii tonurilor muzicale (înălțimii sunetelor);
<i>dis</i>	= dificil anormal;
<i>dislalie</i>	= greutate în articularea cuvintelor;
<i>deslexie</i>	= dificultate de a citi și înțelege cele scrise;
<i>dismimie</i>	= dificultate în a se exprima prin gesturi;
<i>disfonie</i>	= tulburare a vorbirii fie prin alterarea unor centri nervoși, fie prin rănirea aparatului fonator;
<i>afon</i>	= care și-a pierdut vocea total, parțial, care cântă fals, care nu are simț muzical;
<i>afonie</i>	= pierdere patologică a glasului;
<i>afonizare</i>	= pierderea vibrațiilor glotale la sunetele sonore, asurzite;
<i>fono</i>	= referitor la sunetul vorbit;
<i>fonoastenie</i>	= oboseală a organelor vocale;
<i>fonomimie</i>	= metodă de prezentare a sunetelor vorbirii (fonemelor) cu gesturi și mimică (pentru copii, pentru surdo-muți).

Defectologia și ortomuzica trebuie să depisteze și să se ocupe de tulburările de limbaj care la un sondaj logopedic arată că este un fenomen ce depășește granițele unei țări. În țara noastră, deși nu s-a făcut un sondaj pe întreaga populație, se aproximează că tulburările de limbaj cuprind 17-28% din populația școlară.

Din tabloul tulburărilor de limbaj, profesorul de muzică în momentul în care se ocupă de probleme ortomuzicale și de defectologie muzicală, trebuie să rețină următoarele tulburări ale limbajului: dislalia, tulburări de ritm și de fluentă (bâlbâiala, tahilalia), tulburări de voce (afonia, disfonia, fonoastenien), tulburări de scris/citit (dislexia, disgrafia), tulburări de dezvoltare (întârziere în apariția limbajului).

Aceste defecte se remediază prin procedee ortolingvistice de care atât profesorul de muzică, cât și cel de limba română nu pot fi străini:

- gimnastica: brațelor, palmelor, degetelor, rotirea capului;
- gimnastica fonoarticulatorie (gimnastică facială, linguală, mandibulară, velopalatală și labială). Amintim aici că aceste metode se înscriu în categoria jocuri: zâmbetul și pupicul pentru mămica, fâșăitul frunzelor, albina, vântul lin, vine trenul, ceasul deșteptător, ciobanul mână oile;
- gimnastică respiratorie: stingerea lumânării, umflarea balonului, aburirea oglinzii cu gura, cu nasul, suflarea în vasul cu apă – valurile, suflarea în diverse instrumente muzicale, spirometru;
- educația auzului fonematic: glasul animalelor, repetă după mine, ghici cine te strigă;
- educația personalității: psihoterapie și metodele educației morale și educației estetice.

Formele necesare problemelor de ortomuzicalitate și defectologie muzicală sunt jocuri onomatopice, de imitare a glasurilor unor păsări, animale.

4.3. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1. Numiți domeniile și unitățile de competență specifice unui profesor de gimnaziu/liceu.

2. Utilizați *Caietul de practică pedagogică* al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic – *Spiru Haret* și completați rubricile (p. 15-16) în urma asistenței la o oră; comentați grila de observație prin prisma competențelor operaționale, teoretice și creative ale profesorului (studentului) asistat.

3. Ce fel de atenție, memorie, gândire, afectivitate, manifestă un anume elev la ora de Educație muzicală? Precizați atunci când:

- a) învață un cântec vocal;
- b) intonează vocal și se acompaniază instrumental;
- c) comentează o piesă receptată prin mijloace audio.

4. Faceți un pronostic asupra dotării și muzicalității unui elev după ce ați utilizat o baterie de probe aspirate din teste elaborate de specialiști.

Răspundeți în scris și autoevaluați răspunsurile prin note (cifre) sau calificative.

Comparați autoaprecierea cu aprecierile făcute de cel puțin trei colegi asupra răspunsurilor date de dumneavoastră.

Comentați!

Vă prezentăm câteva din modalitățile de adresare ale unor elevi (16 ani), care reflectă tipul de relații profesor-elev sau elev-elev. Apreciați ce calități și ce defecte are fiecare adresare, presupunând că profesorul are 25 ani sau 55 ani.

- Bună ziua d-le profesor! Vă rog să-mi permiteți să vă adresez următoarea rugămintă: când o să dispuneți de puțin timp liber pentru ca să mă lămuriți în legătură cu cele expuse de d-voastră în lecția de astăzi?

- Hello, ticerule! Să fiu al naibii, dacă am înțeles ceva din lecția de astăzi. Ce-ar fi să mergem, toată gașca la o bere și acolo să ne explici ce-ai vrut să spui, pentru că să știi că ne interesează.

- D-le profesor ați ținut o lecție extraordinară care ne-a lămurit în legătură cu muzica expresionistă. Regretăm că elevii de la clasa a X-a B nu au un profesor ca d-voastră.

- D-le profesor, îndemnați de d-voastră am consultat o bibliografie suplimentară și avem câteva microreferate pe care am dori să le citim și să le supunem dezbaterii clasei noastre.

- Ai văzut ce lecție a ținut proful? Treaba lui dacă nu știe să se facă înțeles, eu n-o să-mi bat capul cu subiectul ăsta, chiar dacă zice el că este important pentru cariera noastră muzicală.

- Am consultat caietele de muzică de la alte școli și am descoperit că elevii cunosc câteva probleme interesante, existente în programă. Păcat că profesorul nostru nu le acceptă și noi trebuie să expunem numai ce spune dumnealui.

- Nu am nevoie de nici un punct de vedere din tot ce ține de trecutul muzical. Vreau să trăiesc numai cu prezentul și viitorul foarte apropiat, motiv pentru care nu merg la școală decât din când în când.

Unitatea de curs 5

RESURSELE MATERIALE ALE PROCESULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ.

MIJLOACE DIDACTICE / MATERIALE DIDACTICE

Rezumat

Mijloacele didactice și materialele didactice necesare activităților muzicale din școală se numesc și resurse materiale. Valorificate în diverse împrejurări (tot didactice) ele mijlocesc, facilitează argumentarea pe cale inductivă, deductivă sau prin analogie a procesului de Educație muzicală.

Resursele materiale sunt clasificate pe categorii necesare profesorului în predare și elevului în învățare. Sunt arătate în același timp criterii îmbunătățite de selecție a repertoriului de interpretare vocală, instrumentală și a repertoriului de audiere a pieselor muzicale.

Obiective urmărite:

- să cunoască o gamă cât mai variată de resurse materiale care pot fi denumite mijloace didactice pentru Educația muzicală;
- să enumere criteriile generale, actuale de selecționare pentru:
 - a) cântece vocale;
 - b) piese instrumentale;
 - c) piese pentru „audiție muzicală”
- să realizeze trei portofolii pentru cele trei resurse de bază ale Educației muzicale expuse (a, b, c).

5.1. Definiție, cerințe

Ansamblul resurselor materiale este format din obiecte naturale și confecționate, sau din produse de substituție a acestora, din produse iconice, audio-vizuale, cărți, partituri etc., ce servesc și mijlocesc predarea-învățarea-evaluarea.

Resursele materiale ale procesului de învățământ au o serie de cuprindere noțională mai extinsă. Ele se referă deopotrivă și la „materialele necesare intuiției” și atunci, se pot numi **materiale didactice**. Materialele au ținut cont întotdeauna și

au reflectat progresul tehnic al epocii. Ansamblul de „tehnici ce mediază” folosirea materialelor didactice se numesc *mijloace didactice*.

Nu orice resursă materială (material direct sau mijlocitor) poate fi numită resursă materială a procesului de învățământ, ci numai aceea care:

- corespunde obiectivului de referință urmărit, competenței specifice sau obiectivului operațional;
- corespunde unui model esențializat pentru ca elevii să regăsească caracteristicile de bază ale noțiunii predate;
- are o ergonomie atractivă;
- corespunde unei anumite secvențe din lecție sau din alt tip de activitate didactică muzicală;
- nu necesită o manevrare complicată ce consumă timp;
- nu pune în pericol securitatea elevilor.

5.2. Categoriile de resurse materiale (mijloace și materiale didactice) pentru Educația muzicală

Și categoria resurselor materiale trebuie gândită în legătură cu procesul tripartit de predare-învățare-evaluare a Educației muzicale în care se formează deprinderi muzicale însoțite de cunoștințe specifice ce trebuie să provoace atitudini estetice.

În predare, profesorul le folosește pentru demonstrația sau argumentarea pe cale inductivă sau deductivă a subiectului lecției. Mijloacele didactice necesită un spațiu adecvat (fix, de dorit a fi un cabinet) sau o parte dintr-un spațiu în care să se depoziteze tot necesarul demonstrativ pentru profesor și pentru învățarea în grup sau individuală.

Recomandări:

- a) Mijloacele și materialele didactice se vor grupa:
 - pe ani de studiu (clasele V, VI, VII, VIII, IX, X);
 - pe unități de învățare.
 - pe lecții (sau alte activități muzicale).
- b) Fiecare unitate de învățare va avea grupat materialul didactic necesar lecției precizând cântece, piese spre audiere (casete, CD-uri), planșe, documente auxiliare (colecții de cântece), partituri, albume de pictură, texte literare, mijloace audio-vizuale corespunzătoare. Acest grup de materiale didactice se va actualiza anual.
- c) Este util ca profesorul să se folosească, în afară de clasică tablă și cretă (depășită astăzi și nerecomandată, fiind un obiect poluant) și de retroproiector (pe a cărui folii transparente va nota în prealabil sau în timpul predării, schema lecției etc.), aspectomat, casetofon și un calculator.
- d) Este absolut obligatoriu ca în fiecare școală (cabinet de muzică, sală cu destinație polidisciplinară) să existe instrumente muzicale:
 - pian sau orice instrument cu clape, inclusiv acordeonul pentru demonstrațiile profesorului, instrumente care vor fi utile și la serbările școlare, repetițiile corale etc.;
 - instrumente cu corzi cu manualitate relativ ușoară și acordaj egal temperat (chitara, mandolina, țitera etc.);
 - instrument de suflat (fluier românesc, blockflöte etc.);
 - instrument de percuție: trianglu, xilofon, tobițe, tamburine, castaniete;
 - pseudoinstrumente populare;
 - obiecte sonore (jucării);
 - orice alt instrument muzical.

Precizăm că reforma muzicală actuală prevede ca fiind obligatorie inițierea muzicală instrumentară a tuturor elevilor din învățământul obligatoriu

e) Este de dorit ca fiecare elev sau la fiecare bancă de doi elevi să existe un material didactic adecvat secvenței care prevede învățarea sau repetarea pentru însușirea deprinderii muzicale, a cunoștințelor teoretice sau atitudinilor estetice. Materialul didactic va cuprinde instrumente sau pseudoinstrumente, obiecte sonore, materiale de simulare (claviatura desenată pe carton, portativ cu valori de note și pauze confecționate din lemn (placaj) sau material plastic, baghete de diferite dimensiuni pentru reconstituirea modelului arhitectonic al piesei audiate, ce formează „trusa” de lucru individual sau a grupului mic de elevi.

Deoarece cântecul vocal, piesa instrumentală și piesele redată prin mijloace audio constituie *baza resurselor materiale* a Educației muzicale, considerăm util să arătăm care sunt noile cerințe ale acestor resurse și care sunt criteriile după care le alegem în diverse tipuri de activități muzicale formale sau informale.

5.3. Criterii de selecționare a pieselor muzicale (vocale, instrumentale și pe suport audio) pentru Educația muzicală

5.3.1. Criterii de selecționare a pieselor vocale necesare activităților muzicale vocale

Metodicile anterioare (Ana Motora-Ionescu, 1965, 1978; Ion Șerfezi, 1968), cursurile de *Metodica predării muzicii* din Cluj-Napoca (Aurel Ivașcanu, Ligia Toma-Zoicaș) și din Iași (Pavel Delion) au indicat drept criterii de selecție „a cântecelor pentru școală”, următoarele:

- „Vârsta copiilor, întinderea vocilor la copii, tematica programei de învățământ, gradul de dezvoltare muzicală al elevilor” (Ana Motora-Ionescu, 1978, p. 41-42).
- „Concordanța cu subiectul și scopul lecției, valoarea estetică, valoarea educativă, accesibilitatea cântecelor pentru elevi” (I. Șerfezi, 1968, p. 54).

Criteriile enumerate mai sus sănătoase și rămân valabile și astăzi.

Având în vedere însă faptul că reforma învățământului românesc și compatibilizarea *Didacticii educației muzicale* cu standardele europene se constituie într-un proces extrem de complex, de înalt profesionalism, criteriile enunțate se nuanțează și se particularizează în mod esențial ținând cont de următoarele:

- 1) **selecționarea repertoriului vocal în funcție de ceea ce vizează ciclurile curriculare;**
- 2) **selecția repertoriului pe criteriul obiectivelor-cadru sau competențelor generale ce includ componenta instructivă și atitudinală (atitudine estetică, valoare educativă);**
- 3) **selecționarea repertoriului în funcție de capacitatea de învățare a sunetelor de către elevi.**

1) Dacă luăm în discuție **criteriul selecției cântecelor după obiectivele ciclurilor curriculare** ar rezulta faptul că la grupa pregătitoare a grădiniței și clasele I-II (ciclul de achiziții fundamentale) profesorul trebuie să aleagă cântece care:

– să *acomodeze elevul cu școala și alfabetizarea* (la muzică ultima cerință ar însemna scris-cititul muzical prin procedee speciale: fonomimie atipică Chevais, reprezentarea grafică tip Curwen-Orff-Kodaly etc.; disciplina actului de interpretare vocală în grup sau individuală;

– să *aleagă acele cântece care acomodează copilul cu mediul înconjurător*; se potrivesc aici genurile pe suport muzical care formează deprinderea de redare onomatopeică a sunetelor, a conștientizării numărului de silabe cântate, a sensului melodiei, a accentelor etc.;

– să aleagă acele cântece care contribuie la socializare, ceea ce înseamnă acceptarea colaborării și comportamentului copilului în grup; sunt indicate cântece cu mișcare și roluri în care se antrenează pe rând toți participanții;

– să aleagă acele cântece vocale care să dea posibilitatea copilului din grupa pregătitoare la grădiniță sau elevul din clasele I-II să fie imaginativ, „creativ”.

Ciclurile următoare (dezvoltare pentru clasele III-VI și orientare pentru clasele VII-IX) continuă obiectivele primului ciclu dar le ridică la nivelul unei cunoașteri în care e posibil de operat cu limbajul noțional.

Cântecele vor fi selecționate pentru a asigura:

a) dezvoltarea achizițiilor lingvistice; cântecele pot avea teme de maturitate și un vocabular de specialitate;

b) capacitatea de exprimare a propriului eu;

c) capacitatea de analiză pe baza unui model dat sau unul creat de însuși elevul, pentru evidențierea unui cântec vocal.

Se potrivesc aici cântece populare, de muzică ușoară, piese corale, arii accesibile din opere și operete etc.

Condiția principală pentru evitarea kitsch-ului este atenționarea elevului că acesta:

– utilizează o tehnică puerilă;

– are o tematică sumară ce nu interesează decât o categorie restrânsă de tineri, maturi;

– are un text vulgar sau de imitare nereușită a unor texte mai vechi de valoare;

– este efemer.

Totodată trebuie explicat faptul că o piesă vocală catalogată kitsch este o realitate ce trebuie înțeleasă ca o subcultură ce va însoți permanent marea cultură. Kitsch-ul muzical este adeseori acceptat pentru facilul și divertismentul care îl însoțesc.

2) Selecționarea repertoriului vocal pe criteriul ce ține cont de obiectivele-cadru sau competențele generale presupune că profesorul va trebui să aleagă piese muzicale care:

– sunt de dorit să fie prevăzute în programa fiecărei clase;

– o parte din cântece trebuie să aibă calități vocale, adică să poată fi cântate și vocal și instrumental păstrând o singură tonalitate/mod popular de bază, pentru ca vocalul cu instrumentalul să fuzioneze firesc;

– să poată fi intonate (interpretate) accesibil de elevi după ce au fost audiate modelele oferite de marii interpreți vocali;

– o parte din cântece trebuie să aibă caracter didactic, adică să conțină esențializat, dar în cel puțin 3 locuri, exemple necesare noțiunii care trebuie predată; de aceea este nevoie să apelăm la solfegii și exerciții demonstrative dar numai în

situații când cântecul vocal nu întrunește calitățile unei argumentări inductive, deductive sau prin procedeul analogiei/comparației;

– să permită prin morfologie și sintaxa muzicală, text literar o anume flexibilitate pentru a fi interpretate prin eul personal al elevului sau să fie piesa-problemă pentru a se constitui în „studiu de caz” etc.

3) Selecționarea repertoriului vocal pe criteriul capacității de intonare justă ridică una din problemele care nu a fost soluționată în totalitate.

Profesorul trebuie să țină cont de:

- Diapazonul vocii elevului trebuie să coincidă cu ambitusul cântecului, adică traseul de sunete intonate vocal de un elev de la cel mai grav sunet la cel mai acut, trebuie să fie identic cu traseul pe care îl cuprinde cântecul, de la cel mai grav la cel mai acut sunet. Această corespondență este o condiție pentru ca un cântec să fie accesibil.

- Celulele muzicale, modulele melodico-ritmice trebuie să facă parte din zestrea apercceptivă înăscută sau dobândită de elevi; în cazul când din motive obiective ce țin exclusiv de elev, acesta nu și-a corectat defectul, interpretarea muzicală pe care o solicităm va fi instrumentală.

- Modulele melodico-ritmice pot să cuprindă sunete aparținând prepen-toniilor, pentatoniiilor, (cordii), hexatoniiilor (cordii), heptacordiilor, alăturând cu curaj și module disonante; formulele ritmice vor ține cont, pentru început, de ritmurile accesibile ale elevilor (vezi Brailoiu, E. Camisel). Aceste formule trebuie emancipate spre a fi exersate și pentru a nu bloca accesul la piesele vocale, corale moderne ce abundă în formule ritmice variate și complexe.

- Cântecul trebuie selecționat și în funcție de oferta vie care o constituie elevii dintr-o clasă și școală, pentru că vocea lor își modifică diapazonul, timbrul de la un an școlar la altul.

- Repertoriul de cântece trebuie triat astfel încât să țină cont de calendarul anotimpurilor și de cel cultural al școlii.

Deoarece demersul proiectării didactice este prin indicațiile de implementare a reformei, orientat spre o personalizare, profesorul, în cazul când aceste criterii complexe nu se regăsesc în oferta de altfel generoasă din manualele alternative, are posibilitatea să selecționeze cântece din materialele suport (vezi lista din anexele finale din partea I a lucrării).

5.3.2. Criterii de selecționare a pieselor muzicale necesare activității de interpretare instrumentală

Piesele muzicale pentru această categorie de activități se pot selecționa de către profesor după câteva criterii:

- În funcție de instrumentul ales (cu clape, cu corzi, de suflat) care impune pentru inițiere un anumit traseu al sunetelor. Pentru voce, traseul cântecelor pornește fie de la Sol sau Do spre grupe de sunete ce pot fi tonii sau cordii, fie folosind „procedeul solmizației” relative de tip Kodaly în care terța copiilor putea fi notată pe portativ și apoi intonată la înălțimea relativă (oricare) nu la una absolută a sunetelor numind-o invariabil Sol-Mi.

Pentru instrumente, criteriul de selecție trebuie să fie ușurința manevrării clapelor (degetele sunt de lungimi diferite și au forțe diferite) cu minimum de efort la

apăsarea corzilor și ciupirea acestora utilizând ambele mâini la chitară, mandolină, cu minimum de efort al degetelor și de suflu, a sunetelor la fluiet sau blockflöte.

Din acest punct de vedere, traseele de învățare a sunetelor în noile metodici pentru diverse instrumente nu coincid cu traseul recomandat vocilor de copii.

De exemplu, pentru blockflöte sunetele cele mai comode, în sensul că nu necesită mișcări complicate de degete acoperirea orificiilor, sunt: Si (acoperit cu orificiu), La (acoperit cu două orificii alăturate), Sol (acoperite trei orificii alăturate). Sunetele sunt în fapt la o octavă superioară.

Toate aceste inconveniente ne fac să privim cu atenție piesa instrumentală pentru ca aceasta să rezoneze acustic întotdeauna cu frecvența sunetului vocal.

- Piesa instrumentală poate fi aleasă și din repertoriul vocal dacă aceasta din urmă permite la început o manevră comodă și ritmică a instrumentului; am face recomandarea pentru ca piesa să fie cântată vocal, iar aportul instrumentului să fie episodic; intervențiile instrumentului să apară acolo unde corespund și contribuie la expresivitatea piesei, creând efecte timbrale de bun gust.

- Criteriile expuse la 5.3.1. sunt adaptabile și pentru 5.3.2.

5.3.3. Criterii de selecționare a pieselor muzicale pentru receptarea lor prin mijloace audio (audiția muzicală)

Piese muzicale imprimate pe bandă magnetică și redată prin mijlocirea difuzoarelor din casetofoane sunt o resursă materială a învățării importantă prin care se ating o parte din obiectivele-cadru sau competențele generale propuse de programe.

Resursa se mai numește prescurtat „audiție muzicală”, denumire improprie, dar impusă de practica școlară (un verb transformat în substantiv).

Pentru ca cele prezentate să corespundă termenilor aflați în documentele curriculare (programe, ghid metodologic, manuale de Educație muzicală) vom păstra această denumire.

„Audiției muzicale”, al treilea mijloc didactic important în Educația muzicală contemporană, i-a fost recunoscut statutul destul de târziu, și anume în a doua jumătate a secolului al XX-lea, ca efect al generalizării „școlii active”. Audiția muzicală fiind prin definiție un procedeu mijlocit de tehnica audio (magnetofone, pick-up, casetofoane, C.D.-play-uri, radio-uri), poate fi utilizată și prin glasul profesorului, ansamblurilor din școală sau prin audiția unui concert live în sălile de spectacol, presupune contactul auditiv cu un repertoriu muzical.

În viața de zi cu zi, mediul nostru ambiental este adeseori aglomerat de sonorități și omul pare strivit de acestea. Mediul ambiental este o forță care poate modela prin sonoritățile sale starea afectivă a omului. Acest efect poate să fie rezultatul unui demers neintenționat (asaltul de muzică din locuințe, de pe străzi, în magazine, piețe etc.) sau poate fi dirijat, sistematizat prin școala și instituțiile culturale (vezi concertele educative ale filarmonicilor, ale ansamblurilor artistice naționale, județene).

În această ultimă formă, audiția muzicală înțeleasă ca procedeu de transmitere spre receptare a pieselor muzicale a fost prezentă în manualele și programele românești începând cu George Breazu (1934) și apoi în toate momentele care tratau probleme de estetica muzicii.

Găsim recomandări metodice în toate lucrările destinate învățării (clasele I-XII) la I. Șerfezi, Ana Motora-Ionescu, Ligia Toma-Zoicaș.

Conținutul acestora este selecționat pe următoarele criterii:

- accesibilitatea ce se poate asigura prin cuplarea muzicii cu un text sau prin apelul la o muzică ilustrativă, onomatopeică, muzică cu program;
- melodicitatea ca rezultat al reaudierii unor piese cunoscute din surse extrașcolare (familie) și apreciate, prin tradiție, drept „frumoase”;
- valențele demonstrative ale unei piese ce conține o problemă de gramatică muzicală care trebuie argumentată pe cale inductivă sau deductivă.

Aceste criterii de selecție și utilizare a muzicii spre audiere au fost și sunt specifice învățământului de tip clasic ce nu și-a propus formarea personalității elevilor prin dezvoltarea atitudinilor estetice, morale. În categoria acestora intră exercițiile de „ascultare a mediului înconjurător” (Maria Montessori) care urmăresc dezvoltarea capacității de discriminare auditivă, senzorială dar și audierea pentru îmbogățirea informației culturale (Rouskin).

Audierea muzicii își schimbă total funcția odată cu utilizarea muzicii cu funcție cathartică, de schimbare a stării emoționale (Maurice Martenot) sau de repetare insistentă, dar discretă ca intensitate pentru formarea memoriei muzicale (Shinichi Suzuki).

Poveștile dramatizate pe suport muzical, scrise de celebrul Prokofiev, sau conceperea unui întreg sistem coerent de Educație muzicală, în care audierea muzicii cu teme accesibilizate prin program devine emblematic (Kabalevski), sunt câteva indicii ale tendinței de a generaliza practica receptării muzicii prin concerte pentru elevi sau de a aduce muzica în clasă prin intermediul mijloacelor audio.

„Audiția muzicală”, ca procedeu de difuzare în clasă a muzicii prin aceste mijloace, trebuie să selecționeze repertoriul ținând cont de:

- cerințele ciclurilor curriculare (obiective urmărite și caracteristicile psihice ale copiilor de diferite vârste în ceea ce privește atenția, gândirea, afectivitatea, imaginația etc.);
- cerințele indicate de programele școlare: obiective/competențe conținuturi (repertoriul propus) cu precădere cele ce indică dezvoltarea imaginației și îmbogățirea culturii generale ca premisă a unei relaționări diacronice și sincronice în audierea muzicii.

Amendamente exprese care trebuie specificate la criteriile enumerate mai sus se referă la:

- durata audierii unei piese muzicale, durată reflectată în funcție de *curba de atenție a elevilor*, în general neomogenă. Dacă este să dăm ca indicatoare câteva cifre, acestea pot fi pentru ciclul curricular „achiziții fundamentale” 1-3(5) minute, iar pentru ciclul curricular „Dezvoltare” 5-10 minute; pentru elevii de liceu 10-15(20) minute;

- audierea pieselor muzicale în clasă trebuie să intre în preocupările de a realiza o „audiție muzicală activă” prin care înțelegem: dirijarea atenției și explicarea celor audiate pentru a cunoaște ceea ce e important la piesa prezentată, antrenarea elevilor spre a traduce printr-o expresie proprie în desen sau compunere liberă, cele audiate; sau audiția muzicală poate fi un prilej de meditație interioară sau relaxare și atunci, pentru copii mici, de exemplu poziția de audiere, am recomanda-o ca un procedeu de experimentat, să se facă în felul următor: cu capul pe bancă, cu ochii închiși, intensitatea muzicii să fie mică, indicându-le să evoce sau să-și reprezinte o scenă pe care au trăit-o cu plăcere;

– repertoriul instrumental trebuie să conțină pe lângă piese ce se pretează la o traducere ușoară, ilustrativă a muzicii cu efecte ce permit asocierii cu realitatea înconjurătoare, într-un cuvânt muzica figurativă cu program, și piese muzicale în care nonfigurativul să fie prezent.

Putem face o audiție eficientă pentru profesor și plăcută pentru elevi cu cea mai abstractă muzică dacă, de exemplu, pentru toate vârstele încercăm să montăm pe bancă cu ajutorul unor baghete mici de diverse culori, planul (forma) unei piese muzicale. De exemplu, forma rondo-ului:

Roșu (ref) galben (A) roșu (ref) verde (B) roșu (ref) alb (C) roșu (ref)

În concluzie, la acest amendament: *elevilor de toate vârstele trebuie să le oferim spre audiere și piese instrumentale nonfigurative în care nu este obligatoriu ca melodia să fie elementul cel mai atractiv.*

La o simfonie, de exemplu, sau un cvartet de coarde, (clasa a IX-a) putem să sugerăm elevilor următorul plan de audiere utilizând fișa individuală de audiere-activă a unei piese:

- în partea a I-a (Allegro-sonata) realizați, prin segmente colorate pe caiete, planul expunerilor melodice, menționând totodată și instrumentele care redau melodiile pentru a sintetiza forma muzicală a celor audiate;
- în partea a II-a (Andante-lied) expuneți pe caiete opiniile voastre în legătură cu melodicitatea acestei părți, dacă este originală, dacă are asemănări (ce fel?);
- în partea a III-a (Moderato-menuet) comparați tempoul acestui gen de muzică de dans cu alte genuri contemporane cu aproximativ același tempo sau cu tempouri diferite și motivați eventual evoluția acestora;
- în partea a IV-a (Presto-rondo) urmăriți virtuozitatea tehnică a orchestrei, tempoul acestei părți, comparați virtuozitatea unor instrumentiști de muzică ușoară, populară, clasică, cunoscuți de voi.

Apreciați:

Este o lucrare originală (ce este original?)

Este o lucrare accesibilă (ce este accesibil?)

Este o lucrare pe care ați dori să o mai ascultați?

5.4. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1) Enumerați mijloacele didactice și materialele didactice necesare dotării unui cabinet destinat Educației muzicale.

2) Arătați care sunt modalitățile de ordonare a unora dintre aceste resurse pentru ca materialele să fie pregătite dinainte pentru activitățile curente: lecții, repetiții cu ansamblurile corale, instrumentale din școală.

3) Propuneți un repertoriu de cântece vocale (la alegere) și arătați care au fost criteriile pe care le-ați urmărit, ce calități didactice are noul repertoriu.

4) Propuneți un repertoriu de piese instrumentale pentru o clasă și arătați care sunt valențele didactice care v-au determinat să faceți această selecție.

5) Propuneți un repertoriu de piese spre audiere și motivați alegerea lor în funcție de cerințele obiectivelor-cadru 2 și 4 (clasele V-VIII).

Evaluare

Pentru fiecare întrebare se acordă 2 puncte.

Total = 10 puncte.

Unitatea de curs 6

RESURSELE METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT (metode de învățământ)

Rezumat

Stăpânirea cu meșteșug și artă a sistemului de metode de învățământ și configurarea unui grup propriu pentru eficientizarea învățământului, se constituie cu siguranță, ca latură definitorie a personalității unui cadru didactic. Unitatea de curs 6 are ca scop prezentarea comparativă a diferitelor modalități de a configura metodele de învățământ cu scopul de a evidenția valoarea configurației actuale: 14 metode de formare și dezvoltare a cunoștințelor și deprinderilor ce pot fi utilizate de acest obiect de studiu, 4 metode de stimulare a imaginației și creativității de tip școlar și câteva procedee prin care muzica servește educației morale.

Sunt prezentate, pentru majoritatea metodelor, exemple din domeniul Educației muzicale.

Obiective urmărite:

- să fie capabil să numească metodele de învățământ, indicând cel puțin patru metode mai frecvent utilizate;
- să fie capabil să eșaloneze metodele după demersul inductiv sau deductiv al predării;
- să numească resursele materiale (mijloacele didactice) de care se slujește o demonstrație făcută de profesor în ora de Educație muzicală;
- să facă diferențele semantice necesare când utilizează termenii: joc, joacă, jucărie, joc pe suport muzical, joc didactic muzical, activitate ludică, loisir, muncă, exercițiu;
- să numească metodele de creativitate și scopul urmărit de acestea în Educația muzicală.

6.1. Definiții

Resursele în învățământ – așa cum am arătat – se referă la rezervele, sursele de ori ce natură ce, la un moment dat, sunt valorificate într-o împrejurare și mijlocesc, facilitează diverse activități didactice.

Metodele sunt definite, de autorii de ieri și de astăzi, cu diverse arii de cuprindere și fac parte integrantă din categoria resurselor de învățământ.

După Ioan Nicola⁵, „**metoda** include un ansamblu de tehnici prin care se pot obține rezultate noi”.... „Folosită de un subiect (metoda) devine un instrument care se adresează realității pentru a o cunoaște”. Același autor precizează că „**procedeul** este un auxiliar al metodei, fiind subordonat acesteia și urmărind cunoașterea unor aspecte colaterale, care întregesc și lămuresc o metodă, cu toate că același procedeu poate fi propriu mai multor metode”.

⁵ Ioan Nicola, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, p. 59-60.

Constantin Moise⁶ definește metoda de la înțelesul inițial de „cale, drum de urmat”, „comun educatorului și educaților pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților”.

De exemplu, **metoda Orff** a ales calea instrumentală prin procedee specifice cântecelor ce permit folosirea percuției și tehnicilor speciale instrumentelor de suflat.

Metoda Suzuki urmează calea instrumentală prin procedeele cerute de predarea viorii.

Metoda Kodaly urmează calea vocală prin procedeele cerute de cântecul popular maghiar și scandarea unor texte din lirica populară.

Rețineți!

Metoda (de la grecescul *metodos* = urmărire, cale, itinerar) este o structură ordonată ce reglează acțiunile practice și intelectuale în vederea atingerii unui scop (Paul-Popescu Neveanu). Metoda are un caracter instrumental prin care intervenim, informăm, interpretăm, acționăm.

Dacă metodologia – ca parte a didacticii – studiază rolul și modul de utilizare a metodelor, strategia didactică se referă la abordări combinatorii de metode pentru rezolvarea triadei: predare-învățare-evaluare și pentru ca Educația muzicală să vizeze deprinderi-cunoștințe-atitudini specifice acestui obiect de studiu.

6.2. Personalitatea profesorului și metodele de învățământ

Nu de puține ori personalitatea unui cadru didactic este asimilată cu metoda lui de predare-învățare, uneori și de evaluare. Întâlnim din păcate și astăzi confuzii între personalitatea cadrului didactic și metodele de predare, termeni aflați în conflict deschis, după unii autori, din cauza unor concepții semantice unilaterale.

Să ne amintim că însuși Comenius în secolul al XVII-lea, nesocotea personalitatea profesorului și individualitatea elevului. O metodă bună după părerea lui, chiar dacă personalitatea profesorului ar fi fost slabă și nu s-ar fi ținut cont de individualitatea elevului, ar fi condus spre rezultate eficiente.

La polul opus, în secolul al XVIII-lea, Rousseau considera că rezultate eficiente în educație se obțin numai dacă se ține cont de individualitatea elevului și personalitatea profesorului.

Încă de prin anii '30 ai secolului al XX-lea, G.G. Antonescu sesiza că în învățământul românesc există în raționamentul unor cadre didactice precepte defectuoase, ca de exemplu următorul: profesorul dacă e o personalitate, posedă implicit și aptitudini pedagogice și atunci nu are nevoie de cursuri pentru ca să-și însușească metode.

Dacă profesorul nu posedă aceste însușiri, el devine sclavul metodelor „până în cele mai mici amănunte”⁷.

Conflictul dintre personalitate și metodă persistă uneori și astăzi, pentru că s-au adoptat două soluții unilaterale.

Din prezentarea calităților personalității profesorului (competențele descrise în capitolele anterioare), bun specialist în probleme muzicale, practician, om de

⁶ Constantin Moise, *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 143.

⁷ G.G. Antonescu, *Pedagogia generală*, Institutul Pedagogic Român, București, 1930, p. 44.

cultură, cu tact psihopedagogic, nici una nu se datorează strict eredității, nu este înăscută, ci este un bun dobândit, ce se sprijină pe calități și aptitudini specifice fiecărui ins, aptitudini ce sunt favorizate de unele predispoziții precum răbdarea, ordinea, ușurința în exprimare, logica etc., care favorizează eficiența utilizării metodelor de predare-învățare a muzicii.

6.3. Configurația sistemului de metode de învățământ

În ceea ce privește **configurația sistemului de metode de învățământ** există mai multe criterii de sistematizare a acestora.

În cursurile de Pedagogie metodele sunt prezentate și grupate după scopul urmărit.

Generațiile mai vechi de învățători și profesori au învățat sistematizarea metodelor după Victor Țărnăvnicu (1972), autor ce indica următoarea clasificare:

1) metode de însușire (transmitere) de cunoștințe noi, de fixare și de formare a priceperilor și deprinderilor;

2) metode de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;

3) metode de apreciere și stimulare a activității elevilor.

După Ioan Cerghit (1976) metodele se clasifică în:

1) metode de comunicare (orală și scrisă);

2) metode intuitive (cunoașterea nemijlocită a realității sau de substituire a realității);

3) metode bazate pe acțiune.

Mai recente sunt clasificările lui Ioan Nicola (1994) și Constantin Moise (1998). Primul împarte metodele în:

1) metode și procedee expozitiv-euristice: povestirea, explicația, prelegerea, conversația, problematizarea, descoperirea, demonstrația, modelarea, observația independentă, munca cu manualul, lucrările experimentale, lucrările aplicative, lucrul în grup;

2) metode și procedee algoritmice;

3) metode de evaluare a randamentului școlar (autorul le numește metode și procedee evaluativ-stimulative).

Cel de al doilea autor (Constantin Moise) simplifică într-un fel gruparea metodelor în:

1) metode de predare-asimilare:

a) tradiționale;

b) de dată mai recentă;

2) metode de evaluare: de verificare, de apreciere:

a) tradiționale;

b) de dată mai recentă.

Observația pertinentă și de mult timp așteptată pe care o face autorul acestei ultime clasificări este aceea că ar trebui făcută o demarcație mai clară între metodele de învățământ și formele cunoașterii pentru a se stabili cu mai multă precizie locul algoritmizării, descoperirii, de exemplu în piramida cunoașterii științifice și în piramida cunoașterii didactice.

În lucrările mai recente sunt prezentate în totalitate metodele posibile de folosit în procesul de învățământ. Aria cuprinde și metode de dezvoltare a inventivității (creativității).

Aurel M. Cazacu⁸ prezintă următoarele metode într-o ordine specifică predării filozofiei: metoda dialogată, rezolvare de probleme, grupul de lectură, grupul de discuție, rețeaua de discuție, rețeaua-grup de dezbateri, *brainstorming*, Phillips 6-6, sinectica focus-grup, *fishbowl*, controversa creativă, mozaicul, metoda magistrală.

Există desigur în clasificări destule elemente convenționale, care din rațiuni strict didactice devin superflue.

Ioan Bontaș⁹, după ce, cu titlu informativ le clasifică în metode clasice, moderne, de predare, învățare, predare-învățare, acționale, de explorare directă și indirectă, de evaluare, cu caracter de cercetare, se mărginește într-un demers inteligent de a le numi: metode principale în metodologia didactică”, numind următoarele metode: expunerea, conversația, demonstrația, modelarea, algoritmizarea, simularea, *brainstorming*-ul, sinectica, studiul cu cartea și exercițiul. Separat enumeră metodele de educație morală: convingerea, exemplul, aprobarea și deaprobarea ca procedee de evaluare morală și exercițiul.

În ceea ce privește metodele de predare-învățare-evaluare a muzicii, ele nu au fost și nici nu pot fi altele decât cele din configurația sistemului de metode generale, cu precizarea că unele dintre ele au o utilizare mai frecventă decât altele după cum se va vedea în continuare.

Fideli obiectivelor pe care ni le-am propus în această lucrare, și anume de a ghida profesorul în a ști ce să facă (ce, cât, cum) în procesul de Educație muzicală pe parcursul unui an, în demersul său de proiectant și de participant direct la actul de modelare instructiv-educativă, prin muzică a elevilor, considerăm că gruparea metodelor de învățământ trebuie făcută:

- 1) pe actorii Educației muzicale implicați în predare-învățare-evaluare:
 - metode de predare exclusiv pentru profesor;
 - metode de învățare-autoevaluare pentru elevi;
- 2) pe valențele morale, empatică și de creativitate implicate în Educația muzicală:
 - metode de obiectivare a imaginației și empatiei;
 - metode de educație morală mijlocite de muzică.

Comentați !

Luați în dezbateri toate clasificările enumerate de noi (dar și altele posibile) și puneți-le în relație cu obiectivele-cadru sau competențele generale pentru obiectul de studiu: Educație muzicală.

Translarea modelului de clasificare a metodelor prezentat anterior mai suferă cel puțin două modificări în situația contactului cu vârsta și capacitatea muzicală a elevului.

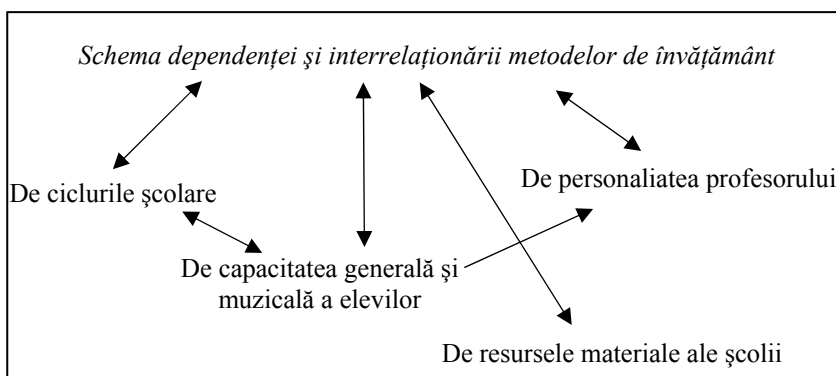
Prima se referă la faptul că acestea în momentul când se aplică pe cele cinci cicluri curriculare (de achiziții fundamentale, de dezvoltare, de observare și orientare, de aprofundare și specializare) vor prinde contururi ce le glisează substanțialitatea și amploarea.

⁸ Aurel M. Cazacu, *Didactica filozofiei*, Editura Fundației România de Mâine, București, 2003.

⁹ Ioan Bontaș, *Pedagogie*, Editura All, București, 1994.

De exemplu, să ne gândim numai la metoda exercițiului vocal sau instrumental care va căpăta pe scara vârstelor de la 6 ani la 16 ani (perioada școlarității obligatorii) aspecte care vor metamorfoza jocul ca metodă de acționare de la exercițiul ludic, la exercițiul tehnic înțeles și iubit numai de elevii mari din ciclurile de observare-orientare-aprofundare.

O altă modificare în substanța tipurilor de metode se va produce pentru Educația muzicală în situația racordărilor la realitatea dată de diferențele de intonare vocală a elevilor: categoriile de distonici și disritmici.



6.4. Metode de învățământ și demersurile de argumentare inductivă, deductivă, de analogie (comparație)

Înainte de prezentarea conținuturilor și specificității metodelor de învățământ aplicate în Educația muzicală trebuie să precizăm că demersul metodic în predare-învățare-evaluare se bazează pe argumentări, demonstrații și repetări zeloase care facilitează comunicarea între cei doi parteneri ai Educației muzicale: profesorul și elevul printr-un complex de metode.

Însușirea cunoștințelor, formarea deprinderilor, a atitudinilor urmează și în Educația muzicală căile cunoscute ale unei organizări cu metode ce țin de inductiv sau deductiv, fie ale unui demers prin analogie-comparație.

Ținem să subliniem acest lucru deoarece în toate ghidurile metodologice de aplicare a reformei curriculare în România se subliniază importanța demersului inductiv (de la experiențe individuale, intuiții, reprezentări, noțiuni spre reguli cu putere generalizatoare), importanță ce merge până la eludarea celorlalte, ori Educația muzicală este un obiect de studiu complex care trebuie să opereze cu metode care favorizează calea inductivă când profesorul trebuie să valorifice cunoștințele și experiențele empirice ale elevului, dar în același timp sunt utile și chiar de neînlocuit demersurile deductive pentru certitudinea adevărurilor pe care le conțin. Demersul ce apelează la analogie (care permite asemănări parțiale) și la comparație (ce examinează cât mai complex un fenomen) va antrena metode ce facilitează înțelegerea și practicarea muzicii.

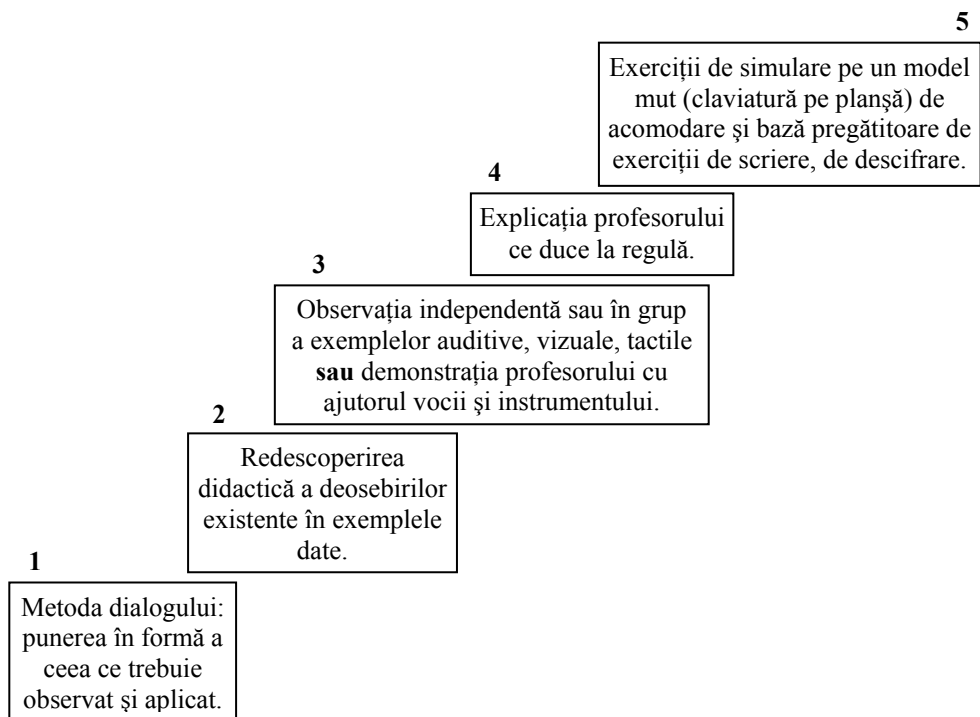
O lecție poate fi de calitate și de mare eficiență dacă metodele sau subalternele lor, procedeele, se comportă atât inductiv, cât și deductiv, fără ca cele două demersuri să fie considerate în conflict. Ele trebuie să se sprijine și să se completeze reciproc.

Dacă privim formatul unui proiect secvențial, rubricile „resurse” și „activități de învățare” trimit către specificarea unor acțiuni la care se poate ajunge numai prin apelarea la mai multe metode, care trebuie conduse inductiv, deductiv sau prin analogie-comparație, cu flexibilitate. Altfel spus, nu folosim unilateral metodele, ci le intercalăm spre a ajunge la performanța înțelegerii și aplicării sarcinii propuse.

În momentul actual, al reformei curriculare, când proiectarea este recomandată să se oprească la unitatea de învățare, simplele enunțuri din rubrica „activități de învățare” sunt, după opinia noastră, insuficiente pentru un debutant.

De exemplu, pentru „Unitatea de învățare: Melodia” la clasa a VI-a se prevede lecția „Alterații” – și sunt recomandate la rubrica „activități de învățare” următoarele: intuirea auditivă și vizuală a sunetelor relaționate cu sunetele învecinate și exersarea tehnicii de execuție la instrument a sunetelor Fa diez și Si bemol (instrument cu clape).

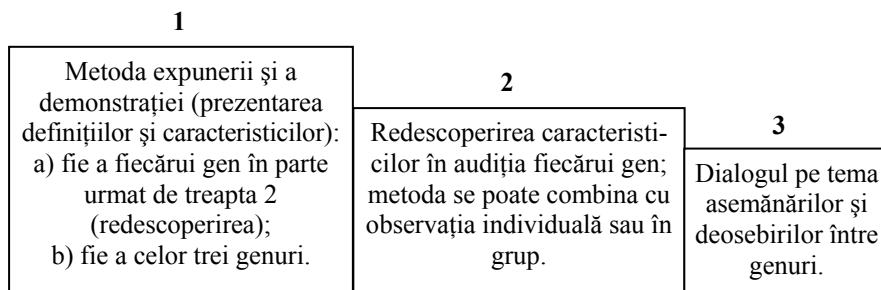
Un cadru didactic cu experiență își va grupa procedeele și metodele de lucru pe o traiectorie inductivă cu elemente de analogii și comparații, care ar putea să aibă următorul posibil model în scară:



Tot la clasa a VI-a la aceeași unitate de învățare, o lecție are ca subiect „Miniatura, suita, rapsodia”. Timp de lucru: 2 ore.

În acest caz, eficient va fi să apelăm la gruparea metodelor pe o traiectorie deductivă pentru a argumenta și pentru ca mecanismul cunoștințelor, deprinderilor de audiere și atitudinilor așteptate de la elevi să se poată realiza.

Am recomanda următoarea scară, descendentă, considerând că regula (termenul generalizator) este un punct culminant al însușirii cunoștințelor:



6.5. Specificul metodelor de învățământ utilizate în Educația muzicală

Descrierea caracteristicilor metodelor de învățământ și expunerea – după caz – a unor exemple concrete, în lucrarea de față, va urma o ordine ce a fost sesizată de noi în practica pedagogică din parcurgerea secvențelor unei lecții.

Descrierea caracteristicilor va face raportare la ciclurile curriculare și la alte componente curriculare.

La sfârșitul capitolului vom prezenta un tablou sinoptic care va avea formatul clasificării care, după opinia noastră, satisface proiectarea didactică la Educația muzicală, fiind un ghid pentru secvențele unei activități didactice.

Menționăm că orice clasificare este o convenție ce satisface cu precădere cunoașterea științifică. Didactica aplicată utilizează metodele într-o ordine flexibilă, după opinia noastră, în funcție de calea inductiv-deductivă pe care o alege profesorul prin limbaje orale, sau cele ce vehiculează limbaje audio-vizuale, cromatice, scrise sau din sfera lăuntrică (limbaj intern ca vorbirea internă, auzul intern atât de important în Educația muzicală). Metodele prezentate vor fi definite, apoi vor fi prezentate formele pe care le îmbracă și rolul lor în activitatea didactică.

6.5.1. *Dialogul: de examinare, de tip euristic, de dezbateri*

Dintre metodele ce apelează la limbajul oral primul, în ordinea unei comunicări active cu elevul, este dialogul.

Dialogul sau conversația didactică este o metodă care valorifică rezultatul alternanței dintre întrebările și răspunsurile date de profesori și elevi.

Dialogul poate fi **plasat ca moment introductiv** într-o lecție, cu **rol** de sondare apercceptivă a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor pentru ca profesorul să poată construi predarea sau consolidarea etc., pe un teren de cunoaștere a realității din clasa de elevi.

Dialogul mai poate fi plasat și pe **parcursul predării** pentru ca profesorul să se încredințeze că cele predate au fost corect însușite și să-și adapteze metodele și chiar secvențele activității în funcție de ce a observat. Dialogul mai poate fi **plasat și în încheierea activității didactice** ca o evaluare cu aspect oral, de esențializare și sistematizare a celor mai importante probleme ale subiectului propus.

Dialogul sau conversația didactică poate să aibă următoarele forme:

• **Dialog (conversație) de examinare**, numit și catehetic (*catihis* = carte cu întrebări și răspunsuri inflexibile pe care un elev trebuia să le memoreze fără modificări în învățământul medieval religios).

Acest tip de dialog poate fi utilizat în ora de Educație muzicală numai în situația limită când e vorba de verificarea stocului de termeni din vocabularul de specialitate necesar orei de Educație muzicală la orice ciclu curricular.

Se pune aici problema **întrebărilor** ce trebuie să aibă **calitățile de a fi scurte, concrete, logice**.

Exemple de întrebări incorecte (A) și corecte (B):

A) Caracterizează această audiție. (Ce observați în această audiție muzicală?)

B) Caracterizează audiția din punct de vedere al raportului dintre melodie și acompaniament sau a uniformității tempo-ului, al apelării la influențe populare: melodice, ritmice de acompaniament etc.

Întrebările din metoda dialogată, riguros dirijată, pot apela în câteva cazuri la categoria de **întrebări erotematice**, adică cele cu răspunsuri incluse într-o anumită proporție. La acest set de întrebări se poate apela la câteva cazuri:

– în situația în care elevul din primele cicluri curriculare nu are experiența răspunsurilor ce presupun capacitatea de analiză și sinteză amplă;

– în situația când un elev sau un lot de elevi are această capacitate dar este obosit și nu se poate concentra (vezi ora de Educație muzicală din ziua de vineri de la orele 17-18 sau 18-19 sau alte situații).

Termenul de „întrebare erotematică” a fost în uz în pedagogiile dintre cele două războaie mondiale, în secolul al XX-lea (G.G. Antonescu). Noi l-am reiterat cu scopul de a da o definiție acestei categorii de întrebări.

Întrebările din cadrul metodei dialogate – aduc sau duc spre elemente complexe aflate în conflict, care necesită un set de răspunsuri, cer mai mult timp și apelează la raționamente combinatorii și la procedee interdisciplinare și fac parte din categoria **întrebărilor problemă**.

• **Dialogul (conversația) de tip euristic**, numit așa după termenul grecesc care înseamnă descoperire (*Evrika!* = am aflat, am descoperit), conduce elevul prin întrebări, aparent indirect puse de profesor, spre redescoperirea și înțelegerea unui fenomen, pe care apoi elevul este capabil să-l definească, să-l descrie prin propriile cuvinte. Socrate – deși nu a lăsat nimic scris despre această metodă ce-i poartă numele – a avut (spun în scrieri discipolii lui) succes deosebit cu această metoda de „naștere a cunoștințelor”.

În activitățile ce țin de procesul de Educație muzicală, metoda dialogului euristic se poate folosi în ciclurile curriculare pentru vârste mai mari, pentru a determina atitudini, taxonomii valorice sau chiar de a se ajunge inductiv sau prin analogie-comparație la înțelegerea unor fenomene muzicale, estetice complexe.

Nu excludem utilizarea metodei și pentru elevii mici, a căror capacitate generală și/sau muzicală translează vârsta biologică.

• Altă formă a dialogului didactic este **dezbaterea** ca formă ce antrenează în jurul unei teme, profesori și elevi ce fac un schimb avizat de opinii, pe baza unui bagaj provenit din lecturi de specialitate sau din propria experiență.

Comentați!

Exemple de teme pentru liceu curs inferior, eventual și clase mai mici (după caz), ce pot antrena dezbatere sau dialog euristic:

- Frumosul muzical creat și frumosul muzical natural (consonanța-disonanța, urât-frumos în creația muzicală de la cea clasică, romantică până la sonoritățile muzicii concrete, muzicii electronice, rock, disco etc.).

- Problema libertății reflectată în arta muzicală: libertatea individului, libertinism, libertate socială, națională, confesională, violența etc.

- Sensul vieții și destinul omenirii reflectat în creația muzicală: suferința și sensul evenimentelor istorice, bucuria de a trăi, de a iubi, de a te dedica unui țel, concepția despre moarte în culturile lumii.

- Limbaje muzicale specifice omului contemporan.

- Vechiul și Noul Testament în muzică.

- Dramaturgia și muzica (poveștile copiilor, Shakespeare, Caragiale, mitologia greacă, germană).

- Poezia și muzica (versuri celebre în lieduri și romanțe).

6.5.2. Demonstrația didactică

Demonstrația didactică este o metodă ce se bazează pe limbajul oral pentru evidențierea caracteristicilor unor obiecte, fenomene, metodă ce este compatibilă cu toate ciclurile curriculare.

În Educația muzicală demonstrația didactică, ca metodă specifică profesorului, mentorului sau unor elevi care au fost antrenați în cercetarea unor probleme, are următoarele forme:

- **demonstrația vocală, instrumentală** ca mijloace naturale specifice artei interpretative;

- **demonstrația prin mijloace iconice (planșe), audio-vizuale**, modele mute, experiențe de laborator acustic, ca mijloace de substituie a celor naturale.

Pentru procesul de Educație muzicală demonstrația didactică certifică în fața elevilor adevărul despre competența muzicală a profesorului (vocală, instrumentală, intelectuală) și contribuie la prestigiul lui profesoral.

Demonstrația didactică îmbină explicații orale cu concretețea dovezilor date de mijloacele muzicale naturale, audio-vizuale sau iconice. Este o condiție a eficienței unei demonstrații ca intuiția (cunoașterea intuitivă) să se facă prin mai multe simțuri: auditiv, vizual – așa cum o cerea cu peste un secol în urmă Pestalozzi.

6.5.3. Descoperirea didactică (redescoperirea)

Descoperirea didactică, numită și redescoperire, este o metodă prin care un elev prin efort personal, independent, dobândește cunoștințe, uneori deprinderi și atitudini noi.

Dacă prin efort personal, dar dirijat de profesor, elevul ajunge să cunoască ceea ce s-a descoperit de știință, tehnică într-o perioadă de timp anterioară activității întreprinse de elev, opinia noastră este că metoda trebuie să se numească **redescoperire**. Dacă rezultatul cunoașterii ghidate sau nu prin consultanță științifică – tehnică dată de profesor, mentor – este o idee, o soluție unicat, atunci putem să numim metoda **descoperire**.

În Educația muzicală **metoda redescoperirii** este utilă la toate nivelurile ciclurilor curriculare, dar ghidată prin combinarea metodei cu dialogul euristic pentru formarea gândirii, logicii, imaginației, fără de care nici interpretarea și receptarea muzicii nu-și dobândesc plinătate.

Ghidarea elevului de către profesor sau mentor poate fi de tip oral (întrebări) sau de tipul ofertei scrise, bibliografice, pe care elevul trebuie să o consulte sau de tipul ofertei de soluții de tehnică muzicală existente în materiale documentare audio-vizuale în redescoperirea unor probleme de tehnică instrumentală.

Rezultatul redescoperii ca metodă de cunoaștere trebuie raportat la cerințele și așteptările ciclului curricular. Pentru un elev din ciclul curricular „Dezvoltare” (9-12 ani) redescoperirea are un alt prag de cunoaștere decât al elevului din ciclul curricular „Observare și orientare” etc.

Important este ca elevul să ajungă singur la un anumit rezultat, să poată să caracterizeze cele redescoperite, chiar dacă acestea nu completează toate componentele întregului (cazul elevilor cu competențe medii și minime).

6.5.4. Observația didactică

Un procedeu ce intră obligatoriu în activitatea de redescoperire este observația.

După I. Cerghit (1980) observația poate fi considerată metodă, ce constă în urmărirea sistematică de către elev a obiectelor și fenomenelor, cu scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora.

Spiritul de observație se constituie în prima treaptă în procesul gândirii. Observația ca metodă trebuie să fie urmată de prelucrarea datelor observate.

Pentru Educația muzicală observația se constituie într-o practică intrinsecă a formării auzului muzical melodic, armonic, ritmic etc. Pe baza ei se intră în categoria metodei exercițiilor muzicale, ca metodă principală de interpretare, receptare a muzicii (vezi tipurile de exerciții muzicale care se bazează pe observațiile comparative dintre principalele elemente constitutive ale muzicii: înălțime, durată, timbru, intensitate).

Metodele prezentate de noi până acum fac posibilă parcurgerea unei argumentări inductive sau pot să constituie, după expunerea unei reguli, termen cu arie generalizatoare, pantă de argumentare într-un demers deductiv. De aceea vom prezenta aici o metodă de comunicare orală, „cartea de vizită” a profesorului care trebuie într-un an școlar să demonstreze că poate conduce atractiv, monologat o comunicare numită **expunere**.

6.5.5. *Expunerea: povestirea didactică, explicația didactică, prelegerea*

Expunerea este o metodă de comunicare a cunoștințelor dintr-un domeniu, prin intermediul limbajului oral.

Formele ei sunt:

- **povestirea didactică** ce implică o comunicare cu caracter evocator, cu trăire emoțională empatică, cu o durată de 3-5 minute;

- **explicația didactică** presupune utilizarea unui limbaj oral cu termeni ce asigură înțelegerea a ceea ce e esențial. Pentru a-și dovedi eficiența, metoda poate fi și trebuie însoțită de demonstrații și de dialog pentru dezvoltarea spiritului de observație al elevilor;

- **prelegerea** este o formă de comunicare complexă, pentru elevii mari, de înalt nivel științific, ce expune concepte științifice, estetice din cele mai diverse. Prelegerea orală poate fi însoțită de punctări cu înscrisuri pe tablă (prelegerea magistrală) sau de demonstrații audio-vizuale sau poate fi îmbinată cu procedee de dialog interactiv cu echipa de specialiști (*team teaching*), cu oponenți.

Indiferent dacă este povestire, explicație sau prelegere ca formă, expunerea în momentul de față trebuie să țină cont de:

- respectarea caracterului științific, ocolind improvizația, amatorismul;
- obiectivele/competențele vizate în programe;
- depășirea graniței monodisciplinare (acolo unde subiectul o cere);
- folosirea unor limbaje oferite de mijloacele moderne, audio-vizuale;
- încadrarea expunerii într-un timp ce rezonază cu puterea de concentrare, de urmărire a auditoriului;
- grija pentru intonație, pentru sublinierea elementelor mai importante, de gesturi discrete dar expresive, de deplasarea în sala de clasă sau de curs, care nu trebuie să fie factori perturbatori ai atenției elevilor.

6.5.6. *Problematizarea*

Problematizarea este o metodă complexă ce apelează la mai multe tehnici (întrebări, stări, defectări tehnice) prin care se rezolvă elemente conflictuale (necunoscute) într-un complex cu elemente cunoscute.

În situația când un profesor apelează la problematizare are ocazia să demonstreze elevilor că dobândirea de cunoștințe, deprinderi practice și atitudini, în general cunoașterea este lacunară și că fiecare îns își poate aduce contribuția la atașarea unei verigi în lanțul relativ incomplet al unui domeniu.

Tipurile problematizării pot fi:

- întrebare-problemă;
- rezolvarea unui defect tehnic muzical;
- rezolvarea unor conflicte necunoscute într-un context cu elemente cunoscute muzicale.

6.5.7. *Studiul cu cartea*

Studiul cu cartea (manualul, materiale suport scrise pentru și despre muzică) este o metodă activă prin care se urmărește deprinderea elevului cu studiul individual în care:

- trebuie să desprindă ideile și procedeele esențiale, ce definesc subiectul lecturii;
- să expună dirijat apoi nedirijat de profesor, ca într-un rezumat, cele citite;
- să ajungă, în timp, să emită aprecieri asupra lecturii parcurse (text literar, text muzical) comparând sursele de documentare între ele.

Studiul cu cartea este o metodă care trebuie repusă în circuit mai activ în ora de Educație muzicală, deoarece manualele de muzică au suficiente exemple, texte, comentarii care necesită a fi citite individual sau în grup. Aceasta ultimă situație se poate transforma într-o dezbatere dirijată (sau nu, după caz) de profesor.

6.5.8. *Modelarea didactică*

Modelarea didactică este metoda prin care unui model original, real (obiect, fenomen, proces tehnologic) i se cunosc caracteristicile prin intermediul unui substituent analog numit model.

Modelul poate fi redus la o scară mică sau poate fi mărit (machetele, mulajele), poate fi concretizat sau abstractizat (desene figurative, formule matematice sau literare) sau poate fi asimilat prin analogie (dintre două obiecte, fenomene, procese).

În Educația muzicală modelarea este frecvent utilizată. De exemplu, modelul mut de claviatură: o planșă pe carton individual poate fi un procedeu de exersare a degetației pentru pian în lipsa acestuia.

Enescu, însuși, exersa pe un model mut de vioară care cuprindea numai gâtul cu corzile întinse pe o tijă pentru exercițiile mâinii stângi, în lungile sale călătorii, în turnee pentru a nu deranja călătorii din compartimentul trenului.

Formulele abstracte din armonie sau din formele muzicale ajută elevii în a urmări după o schemă planul armonic al unei piese sau forma arhitecturală a acesteia.

Exemplu:

- forma de rondo ABACADA;
- forma genului de concert instrumental;
- allegro de sonată;
- adagio (andante) lied;
- allegro (presto) rondo sau temă cu variațiuni.

6.5.9. *Studiul de caz*

Studiul de caz este o metodă de cunoaștere întreprinsă de fiecare membru al unui grup, asupra unei situații reale sau ipotetice de viață, ca problemă particulară numită „caz”.

Problema reală sau creată se poate referi la viața oamenilor, la un sistem de orice natură, la un fenomen și se dă spre cunoașterea cauzelor ce au generat-o și spre rezolvarea sau găsirea unor soluții ameliorative.

În Educația muzicală întregul repertoriu vocal-simfonic și de scenă (operă, operetă, balet etc.), cât și muzica simfonică cu program poate intra în sfera

studiului de caz, de la „Capra cu trei iezi” de Alexandru Zirra la opera „Oedip” de Enescu, de la soluția din finalul Simfoniei a IX-a de Beethoven la „Fantastica” de Berlioz sau „Wozzeck” de Albam Berg etc.

Toate „studiile de caz” se vor raporta ciclurilor curriculare și particularităților clasei la care se vor aplica.

6.5.10. *Simularea (psihodrama)*

Metoda simulării (psihodrama, joc dramatizat, jocul de rol) se referă la imitarea, simularea unor comportamente cu scopul de a le cunoaște.

Metoda este indispensabilă interpretării muzicale, deoarece e o treaptă a empatiei, uneori neputându-se delimita când este numai trăire simulată și trăire autentică.

Este în același timp o metoda utilă pentru formarea și dezvoltarea atitudinilor estetice creative și a expresivității, a empatiei.

6.5.11. *Instruirea programată*

Metoda instruirii programate este o metodă de studiu individual ce „programează” materialul de studiu spre însușirea în unități informaționale mici, numite „pași”.

Fiecare „pas” se însușește în ritmul propriu al fiecărui elev, se retratează în caz de neînsușire.

Pasul (informația) nou se învață în funcție de evaluarea nivelului pasului vechi, anterior.

Instruirea programată, care aparține de didactica cibernetică, are câteva tipuri mai cunoscute:

- **instruirea programată lineară, tip Skinner**, ce facilitează învățarea la elevii care au nevoie de „pași” mici, dar care fragmentează informația arcului mare și îngreunează sinteza;

- **instruirea ramificată, tip Crowder**, ce oferă răspunsurilor o alegere dintr-o listă de enunțuri adevărate sau false;

- **instruirea combinată, tip Pressey**, ce combină procedeele Skinner și Crowder.

Există mijloace speciale pentru acest tip de învățare de la „mașinile de învățat” ale deceniului V al secolului trecut, la calculatoarele performante ce folosesc și alte tipuri de programe, decât cele enumerate mai sus.

6.5.12. *Algoritmizarea*

Metoda algoritmizării se referă la un grup (ansamblu) de reguli sau operații ce se succed în mod logic în rezolvarea unei probleme.

Împărțirea și ordonarea algoritmilor (o operație, o regulă sau o serie de operații, reguli) devine o tehnică indispensabilă interpretării muzicale, solfegierii, descifrării unei partituri etc., activități ce presupun o ordonare logică, dar nestandardizată, cu un anume specific.

Se constată că eșecul „solfegeirii” în învățământul obligatoriu s-ar datora în parte și faptului că elevului nu i se prezintă tehnica algoritimizării unui cântec organizat pe regulile sistemului tonal-funcțional, diferit de cel ce e organizat după regulile sistemului modal sau de cel atonal-dodecafonic.

6.5.13. *Exercițiul*

Metoda exercițiului este „o repetare zeloasă a unei mișcări, operații, acțiuni sau activități în vederea însușirii unui model dat, consolidării sau perfecționării ei”.

Dacă repetarea este univocă dă naștere **exercițiului stereotip fix**, important și util pentru faza de inițiere muzicală de exemplu, dar periculos dacă se cramponează de un singur sens. **Exercițiul cu stereotip dinamic** este cel ce prin schimbări de sens și adaptabilități la situații noi, este cel mai aproape de aspectul modelului dinamic, cu prefaceri multiple, ce se numește muzică.

6.5.13.1. Tipuri de exerciții specifice Educației muzicale

Clasificarea exercițiilor în tipuri (grupuri ce au elemente distincte, particulare, subordonate unor obiective) s-a efectuat după finalitatea (ideal, scop, sarcini) sistemului de învățământ tradiționalist.

În metodicile și îndrumările metodice din România, tipurile de exerciții prezentate au fost și sunt un bun ghid sintetizator pentru profesor.

Având în vedere că la bibliografia muzicală mai veche nu au acces toți profesorii, deoarece o parte din lucrări au apărut cu zeci de ani în urmă, pe de o parte, iar pe de altă parte, ne facem o datorie de onoare de a evidenția efortul de pionierat al unor personalități din lumea învățământului muzical, cărora le datorăm formația noastră actuală și de a prezenta schematic, clasificărilor exercițiilor specifice activității în școală.

Criteriile după care au fost prezentate exercițiile au ținut cont:

- de perioada în care obiectivul învățământului era legat de scrisul/cititul muzical (sarcină obligatorie a învățământului muzical de factură clasică);
- de specificul activității muzicale ce trebuie repetată;
- de locul și rolul acestora în activitatea didactică.

În *Metodica predării muzicii* (clasele I-VIII), Ana Motora-Ionescu, Elena Tudosie și Anton Scornea¹⁰ grupează exercițiile în felul următor:

A. **Exerciții cu specific muzical:**

- a) exerciții pentru cultivarea vocii și auzului;
- b) exerciții de intonație (melodice, armonice);
- c) exerciții ritmice;
- d) exerciții de solfegeie;
- e) exerciții de dictare;
- f) exerciții de memorare;
- g) exerciții de audiție interioară;
- h) exerciții de creație.

¹⁰ Ana Motora-Ionescu, Elena Tudosie, Anton Scornea, *Metodica predării muzicii*, clasele I-VII, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965, p. 64.

B. Exerciții care arată locul și importanța pe care o au în lecție:

- a) exerciții pregătitoare;
- b) exerciții de bază;
- c) exerciții principale;
- d) exerciții secundare;
- e) exerciții simple;
- f) exerciții complexe.

C. a) exerciții pentru etapa oral-intuitivă (clasele I-II);

b) exerciții pentru etapa notației (clasele III-VIII).

În *Îndrumarul pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Ana Motora-Ionescu¹¹ păstrează gruparea exercițiilor în etape (oral-intuitivă și etapa notației), dar le prezintă pe următoarele activități muzicale specifice claselor I-IV:

- a) ascultarea;
- b) cântarea după auz;
- c) mișcarea corporală;
- d) ritmul (dezvoltarea simțului acustic);
- e) melodia (dezvoltarea simțului melodic);
- f) armonia (dezvoltarea simțului armonic);
- g) nuanțe – tempo;
- h) creație (improvizații ritmice, melodice);
- i) cântarea instrumentală;
- j) scrisul/cititul muzical, solfegierea.

Ion Șerfezi¹² păstrează etapele Educației muzicale, schimbând numai terminologia, mai omogenă (etapa anterioară notației și etapa notației muzicale) dar care arată apartenența autorului la ideea că finalitatea învățării muzicale include ca obligatorie scrierea și citirea muzicală (solfegierea) prin mijloace strict vocale.

După Ion Șerfezi exercițiile se clasifică în felul următor:

A. Exerciții ritmice:

- 1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
- 2) pentru etapa notației muzicale.

B. Exerciții melodice:

- 1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
- 2) pentru etapa notației muzicale.

C. Exerciții de solfegiere:

- 1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
- 2) pentru etapa notației muzicale.

D. Exerciții de dictat muzical:

- 1) pentru etapa anterioară notației muzicale;
- 2) pentru etapa notației muzicale.

Exercițiile precizează ca fiind eficientă recitirea ritmică a textului, asocierea scândării cu mișcările corpului, asocierea duratei sunetului cu anumite semne convenționale etc.

¹¹ Ana Motora-Ionescu, *Îndrumar pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 4.

¹² Ion Șerfezi, *Metodica predării muzicii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

Un punct de vedere clasic, dar foarte omogen, dezvoltă profesorii Țurcanu din Republica Moldova în manualele lor, de exemplu în *Abecedarul muzicii și solfegiul*, apărut la Chișinău, Editura Lumina, în 1989 (în limba română, cu litere rusești).

Profesorii L.F. Țurcanu și A.F. Țurcanu propun ca predarea să se desfășoare în demers deductiv, iar tipurile de exerciții să întărească și să demonstreze justetea regulii expuse.

- 1) enunțarea noțiunii, regulii (de exemplu: Gama Sol major);
- 2) exerciții de scriere;
- 3) exerciții de intonare la pian;
- 4) exerciții de intonare vocală a gamei;
- 5) exerciții de intonare a unor secvențe, mutate pe toate treptele gamei;
- 6) exerciții de intonare a unor grupuri de sunete ce desemnează melodic arpegii sau alte grupări specifice unei game majore;
- 7) intonarea intervalelor ce se formează pe treptele modale;
- 8) intonarea acordurilor pe treptele I, IV, V în răsturnări de jos în sus;
- 9) analiza celor intonate;
- 10) dicteu muzical;
- 11) învățarea unui cântec în Sol major după auz;
- 12) solfegierea (1-2 piese noi de diverse grade de dificultate).

Observăm că autorii menționați mai sus aparțin în prima etapă (1965-1967) concepțiilor ce țin de învățământul tradiționalist, ce pune accent pe scris/citit, iar în a doua etapă (1978) apar și concepții ce devin mai permissive, indicând audierea muzicală, cântarea instrumentală, dar sub forma apelului la jucării sonore etc. (vezi și Magdalena Ursu de la Timișoara; Ligia Zoicaș, Aurel Ivășcanu de la Cluj).

Cunoașterea de către profesorii de muzică a ceea ce s-a numit „școala activă” în Europa și în lume nu a fost posibilă decât după 1989, când cursurile de Metodica predării muzicii, oficial, au permis și trimeri, explicări ale metodelor celebre: Orff, Kodaly, Chevais, Dalcroze, Suzuki prin care s-a concretizat „școala activă” muzicală a secolului al XX-lea.

Așa au apărut *Educația muzicală din perspectiva creativității* (J. Czire, 1998), *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu* (Gabriela Munteanu, Editura Sigma, București, 1999) și *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar* (G. Aldea, Gabriela Munteanu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001) lucrări în care clasificarea exercițiilor se face pe următoarele criterii:

- în prima lucrare:
 - 1) după momentul în care sunt aplicate în diverse activități;
 - **exerciții de bază** (pregătirea cu elemente esențiale, de bază, a unei activități, capitol);
 - **exerciții pregătitoare** (introductive, de pregătire cu elemente specifice, particulare ale unui obiect, fenomen, activități restrânse);
 - **exerciții de sinteză** (sistematizate, recapitulative).
 - 2) după domeniul Educației muzicale: ritm, melodie, cântare expresivă, cu elemente de cultură muzicală.

Exercițiile din cea de-a doua lucrare țin cont de perioada (etapa) Educației muzicale la care se aplică (prenotație și notație muzicală, conform concepției provenită din programele din perioada premergătoare reformei învățământului) și sunt structurate pe domeniile indicate în documentele oficiale: domeniul melodic,

ritmic, pentru probleme de interpretare, pentru genuri și forme. Acestea urmează traseul următor:

- exerciții de memorare (cântare după auz, dicție);
- exerciții de recunoaștere orală, scrisă (cu semne specifice etapei de Educație muzicală);
- exerciții de caligrafie, ortografie muzicală;
- exerciții de citire, scriere (cu semne specifice etapei de Educație muzicală);
- exerciții ritmice asociate sau nu cu mișcări corporale;
- exerciții de tactare, dirijare.

Având în vedere că domeniul Educației muzicale trebuie reformat și adus la linia modernă, necesară situației Europei și României secolului al XXI-lea, criteriile de clasificare a metodelor, inclusiv a exercițiilor e posibil să mai sufere schimbări.

6.5.13.2. Tipurile de exerciții sistematizate după obiectivele-cadru/ competențele generale și după unitățile de învățare

În momentul de față, credem că ar fi util pentru profesori, ca tipul exercițiului ales să țină cont:

A) fie de **obiectivele-cadru sau competențele generale** aferente activității muzicale întreprinse cu elevii, intim legate de **ciclurile curriculare** și de **capacitatea specială a elevului**, de **resursele didactice** specifice muzicii (repertoriul de cântece) și de **locul** pe care îl ocupă exercițiul în **demersul inductiv, deductiv al predării** sau al **învățării** (ca moment ce desemnează însușirea sau consolidarea sau sistematizarea – recapitularea cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor muzicale);

B) fie de unitățile de învățare, dar extinse la un număr de unități propuse de noi în partea I a lucrării de față sau grupate în cele două competențe generale expuse în programa pentru clasa a IX-a (2004).

Astfel, pe criteriul A exercițiile se pot grupa în felul următor:

• **Pentru obiectivul-cadru 1: „Dezvoltarea capacității de interpretare vocală și instrumentală”** profesorul trebuie să aleagă pe acelea care contribuie la îndeplinirea acestui obiectiv pentru a) intonarea vocală și b) pentru execuția instrumentală – criterii noi care nu se găsesc în modalitatea aceasta indicate, decât în programele noi (1999, 2004).

a) *Exerciții de intonare vocală a unor module melodice modale, tonale și după caz, atonale* (cu intervale disonante); acestea din urmă sunt de neevitat în intonarea unor piese vocale contemporane, care nu se pot intona pentru că nici grupurile mici de elevi talentați nu au o pregătire apercceptivă corespunzătoare:

- exerciții de *atenție și memorare*;
- exerciții de *cultivare clasică a vocii* (respirație, poza aparatului vocal);
- exerciții de *dicție*;
- exerciții de *frazare, nuanțare*;
- exerciții de *dezvoltare a auzului interior*;
- exerciții de *intonare armonică și polifonică*.

b) *Exercițiile de intonare instrumentală* vor prevedea repetări ale unor modele de minimă dar corectă tehnică instrumentală.

De exemplu, pentru *blockflöte*: prinderea „ciocului” între buze, fluxul de expirație, poziția degetelor pe orificii, intonarea primelor sunete în ordinea naturală de emisie (patru degete la stânga, patru degete la dreapta; degetele prind instrumentul prin spate).

Pentru acordeon: poziția corectă de prindere a bretelelor acordeonului și de sprijinire a acordeonului pe torace sau pe picioare în poziția așezat pe scaun, utilizarea degetației pentru bași și degetației pentru claviatură; deschiderea burdufului.

Pentru pian (clavietă): poziția corectă de prindere a clapei la mâna dreaptă, degetele 1, 2, 3, 4, 5 și a acordurilor la mâna stângă, degetele 5 – 3 – 1; reguli elementare de succesiune în degetație când piesa depășește cinci clape.

Pentru chitară: poziția de prindere a chitarei cu sprijinirea cutiei pe piciorul stâng; mâna stângă va opera cu toate degetele: degetul mare sprijină grifura chitarei în spate, degetele celelalte numerotate 1, 2, 3, 4 apasă pe patru corzi, două rămânând libere (obținem acorduri). Mâna dreaptă acționează cu sau fără pană, degetul mare acționează pe corzile groase, degetele index, mijlociu și inelar se mișcă pe celelalte corzi.

Pentru percuție: poziția de prindere (priza) a baghetelor între degetul mare și cu sprijin pe index (arătător) în poziție de pumn cvasi-strâns.

Grupul acesta de exerciții trebuie să țină cont, în continuare de ciclurile curriculare și capacitatea de intonare justă sau mai puțin justă a sunetelor de către elevi, ca realitatea de care depinde atingerea standardelor de performanță la nivel minim, mediu, maxim. De aceea profesorul trebuie să urmărească o diagramă:

O. C. I	Ciclul curricular „ Achiziții fundamentale ”	➤ pentru lot de elevi A sau B
	Ciclul curricular „ Dezvoltare ”	➤ pentru lot de elevi A sau B
	Ciclul curricular „ Observare și orientare ”	➤ pentru lot de elevi A sau B
	Ciclul curricular „ Aprofundare ”	➤ pentru lot de elevi A sau B
	Ciclul curricular „ Specializare ”	➤ pentru lot de elevi A sau B

Amintim că lotul A are capacitatea de intonare justă a sunetelor, iar lotul B are distorsiuni în redarea justă a sunetelor, de aceea se mai numesc și disfonici.

La fel se va proceda cu fiecare obiectiv-cadru, după ce se vor stabili tipurile de exerciții aferente, acestea trebuie puse în concordanță cu ciclurile curriculare și cu capacitatea lotului de elevi de tip A sau B.

Relaționarea exercițiilor cu etapele Educației muzicale ca perioade ce au specificul lor psihologic și de capacitate muzicală, a fost o practică, după cum s-a desemnat la începutul capitoului despre tipurile de exerciții muzicale.

Astăzi, însă, dat fiind cercetarea mai profundă a psihologiei copilului, ale cărei date științifice sunt de neocolit, munca profesorului, ca specialist și bun cunoscător al acestor date, trebuie să devină mai profundă și să țină cont de cât mai multe arii de cunoaștere.

• **Pentru obiectivul-cadru 2: „Dezvoltarea capacității de receptare a muzicii și formarea unei culturi muzicale” și obiectivul-cadru 4: „Cultivarea sensibilității, a imaginației și a creativității”** corespunzătoare competenței generale II pentru liceu: „Exprimarea prin și despre muzică, valorificând dimensiunile afectivă, creativă și estetică a propriei personalități” propunem:

- exerciții de identificare a elementelor din teoria muzicii în piesele audiate;
- exerciții de recunoaștere a categoriilor de cântece;

- exerciții de recunoaștere a genurilor muzicale din programă;
- exerciții de identificare a instrumentelor, formațiilor vocal-instrumentale, timbrurilor vocale;
- exerciții de improvizație muzicală: întrebare-răspuns;
- exerciții de acompaniament (ison, pedală armonică cu un acord, un grup de acorduri);
- exerciții de improvizație ritmică;
- exerciții de improvizație timbrală (cu obiecte sonore, pseudoinstrumente, instrumente);
- exerciții de ilustrație muzicală figurativ-descriptivă pentru un text dat, pentru o bandă de desene, pentru mișcări sau pași de dans;
- exerciții de asociere de sonorități muzicale nonfigurative din diverse culturi sau stiluri cu texte, picturi celebre, forme sculpturale abstracte (nonfigurative);
- exerciții de exprimare a gustului muzical, ca reacție spontană la receptarea unor stiluri muzicale de interpretare și compoziție (îmi place, nu-mi place);
- exerciții de exprimare a judecății estetice muzicale ca formă evoluată a atitudinii estetice prin analize pe criterii de evaluare a componentelor unei compoziții muzicale sau a stilului de interpretare;
- exerciții de exprimare a judecății estetice muzicale în viziune personală.

• **Pentru obiectivul-cadru 3: „Cunoașterea și utilizarea elementelor de limbaj”** sau competența generală II: „Corelarea în practica muzicală a elementelor de limbaj muzical receptate” propunem:

- exerciții de identificare completă a valorilor de durată și a formulelor ritmate după un model dat de profesor;
- exerciții de intonare vocală a diverselor formule ritmice;
- exerciții de execuție ritmică instrumentală a diverselor formule (percuție, instrument cu clape, suflat, corzi ciupite);
- exerciții de tactare a măsurilor;
- exerciții de dirijare a cântecelor în măsuri diferite;
- exerciții de citire ritmică cu sau fără silabe convenționale;
- exerciții de scriere a valorilor de durată cu semne specifice pentru etapa de Educație muzicală sau ciclul curricular;
- exerciții ritmice asociate cu mișcările corporale sau de dans;
- exerciții de intonare melodică a unor tronsoane tonale, modale (atonale, după caz);
- exerciții de recunoaștere orală/scrișă a tronsoanelor tonale, modale ce pot compune o organizare tonală, modală a cântecului;
- exerciții de execuție instrumentală a diverselor tronsoane tonale, modale (atonale, după caz);
- exerciții de descifrare vocală (instrumentală) a unor fragmente cu module cunoscute și studiate anterior;
- exerciții de recunoaștere a formelor pieselor muzicale;
- exerciții de corelare a acompaniamentului armonic cu melodia cântată vocal sau instrumental, coral.

Precizare!

Exercițiile vor fi efectuate pe parcursul întregului proces de învățământ obligatoriu, acomodându-le cu ciclurile curriculare și cu cele două categorii de elevi (capacitate A și B).

Rezultatul muncii va fi evaluat prin standardele de performanță la sfârșitul școlarității (clasa a X-a; a se reciti propunerile referitoare la standardele de performanță) (Amănunte metodice în *Didactica pentru învățământul primar și Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*).

6.5.14. Jocul

Rețineți!

Jocul este o metodă repetitivă de reconstrucție dinamică a unei realități sau ficțiuni. Jucătorii (participanții la activitatea fizică sau intelectuală) au responsabilități provenite din roluri și se manifestă cu plăcerea unei trăiri de spectacol. Orice joc are o denumire.

Jocul se obiectivează prin:

- repetări dinamice (schimbări de roluri, locuri);
- simulări;
- competiții între inși sau grupe;
- conceperea unei lumi fie feerice, fie umoristice.

6.5.14.1. Clasificarea jocurilor muzicale

Jocurile pe suport muzical sunt cele cu obiective extramuzicale dar al căror text, mișcare se sprijină pe cântec.

Jocurile didactice slujesc prin activitățile repetitive, teme din programele școlare ale diverselor discipline.

Jocul didactic muzical urmărește învățarea sau descoperirea prin repetiție a unui fenomen, noțiuni legate de programa școlară.

Jocurile didactice muzicale urmăresc:

- socializarea copilului prin muzică;
- stimularea capacității lui de trăire empatică;
- formarea și dezvoltarea unor deprinderi, cunoștințe, atitudini până la obținerea performanței;
- stimularea spiritului creativ.

Cu aceste obiective, jocurile didactice muzicale devin tipuri de jocuri didactice muzicale.

Jocul de creație este însuși procesul ludic al creației, ca realizare superioară a omului.

Comentați!

Teorii despre joc (preluare din lucrarea *Jocul didactic muzical* de Gabriela Munteanu, 1997):

1) Jocul este un exercițiu de adaptare a copilului la viață după concepția lui Gross, Hall, Cloparède, Dècroly, Piaget, Chateau etc.

- 2) Jocul este un exercițiu de purificare, sublimare a energiilor primare după Freud, Adler.
- 3) Jocul, după Spencer, este un procedeu de cheltuire a energiilor suplimentare.
- 4) Jocul este producător de cultură, artă, plăcere, loisir în concepția lui Huizinga, Kafka, Fanciulli, Chaillois.
- 5) Jocul poate fi tehnică de studiu și de analiză a strategiilor posibile de adoptat în știință, tehnică, domenii sociale și economice: von Neumann și Morgenstern.

6.5.15. *Metode de stimulare a imaginației, creativității de tip școlar*

Metodele prezentate, până aici, putem spune că formează resursele metodologice a procesului de instruire dirijat spre finalitatea indicată de obiectivele-cadru 1, 2, 3.

Apariția obiectivului-cadru 4 pentru clasele V-VIII și a competenței generale pentru clasele IX-X, impun profesorului soluții ce se regăsesc în metodele ce vizează imaginația, creativitatea, atitudinea estetică a căror formare și dirijare depind și de profesorul de Educație muzicală.

Pentru obiectul de studiu Educație muzicală, metodele de dezvoltare a imaginației, creativității de tip școlar sunt:

- *brainstorming*;
- sinectica;
- concasarea;
- Phillips 6-6.

Brainstorming-ul (furtuna în creier) sau asaltul de idei este o metodă de stimulare a ideilor spontane propuse fără cenzură de membrii unui grup eterogen. Metoda își propune să dea idei pentru soluționarea unor probleme aflate în impact, din motive legate de uzura procedeelor vechi, de aceea o condiție este ca subiecții grupului să fie „necunoscători”. Asaltul de idei propuse, pentru Educația muzicală, nu se va potrivi la lecțiile unde sunt puse în discuție valorile estetice ale unei compoziții, ci unele soluții practice în armonie, orchestrație, forme, în regizarea unor piese și interpretarea lor. Autorul metodei este Alex. F. Osborn în 1953, de la Universitatea Buffalo, USA.

Sinectica este metoda ce încurajează apariția ideilor noi (ca și *brainstorming*-ul) și modificarea parțială a unor idei, combinarea ca rezultat al analogiilor permise. În sinectică (de la *synektikos* în limba greacă) se „reunesc elemente aparent disparate” și trebuie găsită sinapsa (legătura între elemente), legătura pe care profesioniștii unei singure ramuri nu o pot găsi decât cu ajutorul specialiștilor din altă ramură. Este cazul muzicii, a căror probleme uneori pot fi rezolvate de biologi, medici, ciberneticieni etc.

Sinectica invită la eliberarea de canoane și granițe monodisciplinare și stimulează gândirea paradoxală. În Educația muzicală poate fi folosită în diverse segmente ale lecției, la diverse clase fără pretenția de a da soluții unicate, ci numai de a forma o viziune asupra sinapselor ce există, încă nebănuite între domenii.

Concasarea este metoda inversă sinecticii, și anume a concasa presupune a sfărâma, a desface în unități mici un material, o concepție care până în momentul acela părea unitară, omogenă.

Elevii au ocazia la ora de Educație muzicală, în funcție de nivelul clasei, să investigheze și să abordeze puncte de vedere noi, unele neconformiste, despre un compozitor, o manieră stilistică etc.

Phillips 6-6 este metoda care forțează șase grupuri să emită idei noi în 6 minute în legătură cu o problemă. Sarcina evaluării răspunsurilor este a profesorului sau a unui specialist în domeniul abordat.

Metodele etalate mai sus alături de jocul didactic muzical, de invenție fac parte din resursele metodologice de succes pentru atingerea obiectivului-cadru 4, ce indică stimularea creativității elevilor.

6.5.16. *Metodele de educație morală și muzica*

Alături de metodele de instrucție și de formare-dezvoltare a creativității la școlari, muzica mai mijlocește și contribuie la educația morală prin conținuturile sale (interpretarea sensibilă a pieselor muzicale vocale, instrumentale, atitudinile estetice referitoare la muzica audiată).

Educația muzicală și educația morală sunt mereu în relație de reciprocitate prin următoarele metode:

- **exemplu de conduită** a personajelor dintr-un spectacol de operă, operetă, music-hall;

- **jocul de rol** (dramatizarea didactică, psihodrama) în care elevii interpretează diverse roluri din lirica muzicală scenică;

- **studiul de caz** ce cercetează un caz particular sau o situație conflictuală aparte. În istoria muzicii sunt cunoscute: războiul bufonilor, bătălia pentru Hernani, disputa dintre wagnerieni și brahmsieni. Poate constitui un studiu de caz punerea în discuție a cântecului actual popular, inundat de piese de petrecere, cu repertoriul folcloric și muzica manelelor. Din analiza acestora trebuie să reiasă ținuta morală a părților aflate într-un conflict, partea de dreptate și adevăr a fiecărui personaj sau grup aflat în conflict, modul în care s-a soluționat conflictul (cazul).

Comentați!

Citiți textul de mai jos și exemplificați cu elemente din experiența dumneavoastră didactică și de viață spre a găsi soluții.

Memorarea este un proces psihic de care beneficiază omul, dar procesul este specific și altor ființe vii (animale, păsări etc.).

Dacă memorarea presupune stocarea de informații (senzoriale, noționale, operaționale) uitarea elimină din stoc tipurile acestea de informații.

Uitarea și memorarea depind de diverse procese psihice. Calitatea atenției (atenția, unul dintre aceste procese) va determina și calitatea memoriei.

Uitarea, adică scoaterea din memorie, poate să apară datorită:

- neutilizării unei informații;
- lipsa unor motivații, lipsa de interes pentru categoria respectivă de informații;
- supraîncărcării cu informații a memoriei (în acest caz elevul dizlocă informațiile vechi și le înlocuiește cu informații noi).

Mai pot fi luate în discuție: amnezia (lezarea memoriei) datorată unor situații psihofizice; demența (tablou clinic dramatic de scădere a capacității de acțiune a funcțiilor cunoașterii); boala Alzheimer ce vizează dezorientări în timp și spațiu, tulburări

de limbaj și comportament, halucinații, care toate încep cu tulburări de memorie. Există și falsa uitare care semnifică și se manifestă ca o amintire incompletă, uneori completată cu ceva de transfer, un fals.

6.6. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1. Numiți numai patru metode din cele mai utilizate în ora de Educație muzicală pentru învățământul obligatoriu.

2. În demersul inductiv de predare este posibil să utilizezi până la concluzie (definiție) următoarele metode: dialogul, demonstrația, redescoperirea (descoperirea didactică), expunerea, exercițiul, modelarea, simularea, studiul cu cartea, algoritmizarea, jocul. Încercuiți termenii care fac parte din zona posibilităților.

3. În demersul deductiv de predare se utilizează cu prioritate metoda

4. Enumerați o listă de cât mai multe mijloace didactice (resurse materiale) de care se slujește profesorul în demonstrația didactică.

5. **Opinia voastră!** (răspundeți în scris, apoi comparați cu răspunsurile de la sfârșitul chestionarului) Jocul este muncă, este joacă, este *loisir*?

6. Ce caracteristici trebuie să îndeplinească un obiect pentru ca să se numească jucărie?

7. Care este deosebirea între o activitate ludică și o activitate dominată de metoda exercițiului?

8. Un exercițiu de elasticizare a vocii (vocaliza) ce începe dintr-un registru mediu al diapazonului elevilor este potrivit și ca exercițiu instrumental?

9. Textul cântat de mai jos este:

- un joc pe suport muzical ce urmărește dezvoltarea unei abilități extramuzicale;
- un joc didactic muzical.

Încercuiți răspunsul corect!

Text: Hai, să zicem una

Să se facă două,
Două mâini copilul are
Una este luna!

Hai, să zicem doi
Să se facă trei
Trei cai vin în depărtare,
Două mâini copilul are,
Una, este luna!

10. Arătați, prin cel puțin două obiective, care este scopul metodelor de creativitate.

Răspunsuri:

1. Metodele frecvent utilizate sunt: exercițiul, demonstrația, dialogul și expunerea (explicația).

2. Până la obținerea unei concluzii, unei generalizări esențializate într-o regulă sau noțiune nouă, se pot utiliza următoarele metode: demonstrația, dialogul, redescoperirea, modelarea, simularea, studiul cu cartea (ca parte demonstrativă), jocul, algoritmizarea.

3. Demersul deductiv de predare pornește cu expunerea, concluzia, regula, urmată de metode prin care se argumentează cele cuprinse în regulă (concluzie).

4. Demonstrația se poate realiza prin următoarele mijloace didactice (resurse materiale):

- vocea profesorului;
- un instrument muzical;
- modele iconice (planșe);
- modele obiectuale (jucării);
- modele mixte (cărți, culegeri, partituri);
- modele logico-matematice (formule);
- mijloace audio;
- mijloace audio-vizuale;
- jocuri didactice muzicale;
- mișcări corporale.

5. **Joaca** – mimarea activităților unor modele, pe un scenariu simplificat, fără asumarea responsabilității, ci numai a plăcerii ce generează tipul de activitate.

Loisir – activitatea liberă, în afara obligațiilor sociale, ce se desfășoară în timpul liber, ce îmbină odihna, divertismentul, cu plăcerea efectuării unei activități culturale.

Munca – o activitate de producere de bunuri necesare societății, ca sursă de venit.

6. Jucăria este, după H. Wallon, „un obiect al preucenicii”, este unealta activității copiilor. Ea este un obiect ce, în simularea și fantezia copilului, este analog cu modelul de acțiune al adultului; analog, adică are părți esențiale, nu detalii, asemănătoare cu obiectul adultului.

Există teza după care numai obiectele din jocul copiilor se numesc jucării, iar obiectele fabricate (mașinuțe, păpuși etc.) nu sunt asimilate drept jucării, deși servesc ca substituenți ale modelelor obiectuale ale maturilor.

7. Activitatea ludică este aceea în care primează plăcerea.

Exercițiul este o repetare zeloasă, pentru a atinge un anumit prag al perfecțiunii, nu include executarea lui cu plăcere; se tinde spre o motivație care să provoace plăcerea.

8. Dacă sunetele corespunzătoare nu creează dificultăți tehnice pentru instrument, exercițiul poate deveni bun comun și pentru voce și pentru instrument. Pentru instrument (ca și pentru voce) exercițiul trebuie să pornească de la o manualitate simplă, adică de la ceea ce e mai ușor de atacat cu degetele de la ambele mâini, la elemente mai grele, complexe.

9. Textul cântat este al unei numărători din folclorul copiilor și slujește exersării numărutului de la 1 la 10 și de la 10 la 1. Este deci un joc pe suport muzical.

10. Dezinhibarea gândirii elevilor de prea dese reguli specifice disciplinelor științifice, deprinderea elevului de a inova – sunt două obiective care motivează utilizarea lor în învățământul obligatoriu.

Evaluare

Fiecare item este apreciat cu 1 punct.

Total = 10 puncte.

Unitatea de curs 7

RESURSELE PROCEDURALE VIZÂND FORMELE DE ORGANIZARE ALE ACTIVITĂȚII MUZICALE FORMALE

Rezumat

Formele cele mai frecvente prin care se obiectivează activitățile la nivelul procesului de învățământ, specifice Educației muzicale, sunt: lecția de Educație muzicală, jocul didactic muzical, activitățile cu ansamblul coral, concertele educative.

Înainte de a prezenta tipurile și variantele de lecție, sunt prezentate antecedentele acestei forme, cât și date din metodicile de tip clasic din România, cu scopul de a exista un material comparativ care să permită comentări pertinente.

Pentru ora de Educație muzicală, lecția de tip mixt este modelul de bază în care se combină variante ce sunt alese de profesor pentru fiecare secvență.

Sunt date exemple de tipuri de lecție în diverse variante, variante ce se pot modifica în ceea ce privește obiectivul și metodele în funcție de clasa la care se lucrează. Lecția de verificare are un paragraf referitor la strategiile și instrumentele de evaluare la ora de Educație muzicală. Este prezentat formatul unui proiect de joc didactic muzical, cu precizarea tipurilor acestora.

Exemple de proiecte de lecții și jocuri se găsesc în anexele din partea a II-a a lucrării. Sunt expuse succint și formule de organizare la nivelul activității elevilor: activitate frontală pe grupe și activități individuale.

Obiective urmărite:

- să fie capabil să delimiteze noțional formele de organizare la nivelul activității elevilor de formele de organizare ale procesului de învățământ;
- să enumere tipurile de lecție posibil de aplicat în ora de Educație muzicală și variantele lor;
- să enumere strategiile și instrumentele de evaluare utilizabile și în ora de Educație muzicală;
- să fie capabil să alcătuiască după modelele date: portofolii, lista de repertoriu, de piese pentru un concert educativ, un scenariu pentru o serbare școlară.

7.1. Formele de organizare ale activităților specifice procesului de Educație muzicală

7.1.1. Definiții; formele de obiectivare a activităților specifice Educației muzicale

a) Forma unei activități didactice la nivelul procesului de învățământ cu specific muzical este parte componentă a resurselor procedurale și se referă la construcția prin asamblare a unor părți, secvențe, bine conturate ca obiective, metode, mijloace ce se desfășoară într-un buget de timp specific învățământului.

b) Un alt tip de formă de organizare este cel ce vizează activitățile elevilor. La acest nivel cu elevii se pot organiza activități: frontale, pe grupe și individuale:

- activități frontale: intonarea, audierea unor piese cu întreg colectivul de elevi, lucrări scrise;

- activități pe grupe omogene/eterogene din punct de vedere muzical: intonarea alternativă, responsorială, în lanț a unei piese muzicale, atelier de lucru pentru rezolvarea unei probleme;

- activități individuale: intonarea solo, exerciții, răspunsuri individuale orale, scrise, practice etc.

c) Altfel spus, tipurile de activități specifice Educației muzicale se referă la organizarea acestora de către profesor, având drept parteneri elevii clasei, grupei sau chiar un singur elev.

Comentați!

Am asemănat, mereu, formele unor activități didactice cu formele de construcție arhitectonică a muzicii și am citat și cu alte ocazii spusele lui George Enescu, ce își sfătuia compozitorii: „Construiește compoziția cum ai construi un monument, care are o fundație, un corp și un acoperiș care încoronează totul! Ai grijă să faci în așa fel ca lucrarea să fie vie, clară, expresivă și corespunzătoare”.

Ca și forma unei compoziții muzicale, forma unei activități didactice în general și/sau muzicale în special este o activitate temporală repetabilă, dar niciodată identică cu modelul inițial.

Activitățile specifice Educației muzicale formale (organizate în școală) se obiectivează în următoarele forme:

- a) lecția de Educație muzicală;
- b) jocul didactic muzical;
- c) activitatea în ansamblu coral și/sau formații instrumentale, vocale, vocal-instrumentale;
- d) activitatea în cadrul concertelor educative.

7.1.2. Lecția de Educație muzicală: tipuri și variante

Cea mai cunoscută formă de organizare a unei activități didactice este **lecția**. Succesiunea părților, a secvențelor unei lecții a urmat modelul cunoașterii date încă din secolul al XIX-lea de Herbart și de fideli săi discipoli Rein și Zeller, și prevedea:

- o secvență aperiectivă;
- o secvență intuitivă;
- o secvență de comparare a celor prezentate spre cunoaștere intuitivă;
- o secvență de generalizare ce ducea la concluzie, la formularea unei reguli;
- o secvență rezervată aplicării noilor cunoștințe.

Lecția pentapartită (cinci momente sau cinci verigi) este în fapt un demers inductiv ce a contribuit la ordonarea părților unei activități didactice, cu efecte bune sub raportul eliminării improvizației, a nestăpânirii bugetului de timp de către

profesor. Forma unei asemenea lecții era binară: într-o primă parte se făcea verificarea fidelității memorării de către elevi a celor comunicate de profesor în lecția precedentă, iar în partea a doua urma ca profesorul, în cel mai bun caz, să aplice forma pentapartită de predare.

Spunem „în cel mai bun caz”, deoarece, din păcate, se mai întâlnesc și astăzi cazuri când, după o verificare a elevilor în ordinea indicată de numele alfabetic din catalog „urmează o conferință” dictată de profesor pentru a fi scrisă în caietele elevilor.

Acest tip de lecție a compromis întregul învățământ pentru că a indus ideea că un profesor este un reproducător avizat al textului deja existent în carte, text pe care elevii trebuie să-l memoreze cât mai fidel. „Modelul” ca formă este bineînțeles ușor de realizat.

O primă concluzie, până aici, ar fi că ordonarea secvențelor într-o activitate didactică s-a făcut pentru tipul de lecție de predare.

Diversele tipuri ce au apărut sunt rezultatul provenit din incidența practicii pedagogice cu progresele cunoașterii psihologiei copilului.

Primele indicații date de metodicele pentru predarea muzicii în școli, în perioada 1965 și chiar ulterior până în 1998, au luat modelele indicate de cursurile de Pedagogie în ceea ce privește tipurile de lecții.

După terminologia veche este vorba de:

- lecția de predare (comunicare) a noilor cunoștințe;
- lecția de fixare și consolidare a cunoștințelor și formare a deprinderilor muzicale;
- lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și deprinderilor muzicale;
- lecția de verificare și apreciere a cunoștințelor și deprinderilor muzicale;
- lecția mixtă.

Formula de introducere în acest capitol era: „lecția este forma de bază a învățământului”.

Faptul că lecția este o formă de organizare care și-a dovedit în timp valabilitatea, rămâne un adevăr de necontestat.

Ioan Șerdean numea lecția microsistem de instruire¹³, pentru că în fapt ea adună, într-un interval de timp, spre a fi practicat într-o oră didactică, tot ce s-a proiectat în macrosistemul de învățământ: obiective, metode, conținuturi, mijloace, activități de învățare și de evaluare a muncii depuse de elevi, cunoștințe, deprinderi dar și atitudini, într-un anumit tip de organizare care poate să aducă succese sau insuccese profesorului și elevului, cu întregul cortegiu de consecințe ce decurg din acestea.

Dificultatea în stăpânirea unei lecții provine din parcurgerea secvențelor și realizarea obiectivelor propuse într-un interval de 50 minute, cât durează ora de Educație muzicală.

¹³ Ștefan Costea, Ioan Șerdean, Nadia Florea (coordonatori), *Sinteze, anii I-IV*, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundației *România de Măine*, București, 2003, p. 104.

7.1.2.1. Tipuri de lecție

Luând în considerație activitățile didactice fundamentale (predarea-învățarea-evaluarea) și ponderea sporită a uneia dintre activități într-o oră didactică, actualele cursuri de Pedagogie indică drept tipuri de lecție următoarele, care pot fi și tipurile lecției de Educație muzicală:

- A) lecție de transmitere și însușire de cunoștințe muzicale;
- B) lecție de formare a priceperilor și deprinderilor muzicale;
- C) lecție de consolidare;
- D) lecție de sistematizare/recapitulare;
- E) lecție de verificare;
- F) lecție mixtă (ce combină tehnici din tipurile A, B, C, D, E, F).

Lecția de Educație muzicală, în general, este o lecție mixtă care include o verificare a lecției precedente, urmată de momente în care priceperile și deprinderile sunt conduse inductiv (de la exemple spre reguli, teorie) sau deductiv (apelând la cunoștințele teoretice muzicale sau extramuzicale spre practica muzicală). În același timp, după o predare-învățare a unei lecții este absolut nevoie de lecții sau secvențe de consolidare, urmate, la sfârșitul unui capitol sau unități de învățare, de sistematizări – recapitulări ce pot include sau nu evaluarea.

În Educația muzicală sintagma „lecție de predare” include, prin specific, interpretarea vocal-instrumentală (priceperi și deprinderi muzicale), dar și explicații referitoare la „cunoștințele muzicale”.

Păstrând unitatea de exprimare, „lecția de învățare” sau „secvența dedicată învățării” ar include consolidări, sistematizări, recapitulări.

Lecția de evaluare sau „secvența de evaluare”, sub forma unor verificări a lecției anterioare, a sondării la finele unei lecții a modului în care s-a asimilat cantitativ și calitativ un mediu de informații și de practică muzicală, sau lecții cu spații generoase, sau lecții dedicate exclusiv evaluării, sunt paradigme legate de spațiul alocat evaluării în lecții.

În Educația muzicală, forma și tipurile de lecție, cât și celelalte forme de activități muzicale trebuie să fie puse în mod obligatoriu în relație cu obiectivele-cadru/competențele generale și ciclurile curriculare.

7.1.2.2. Variantele de lecție

Ținând cont de cele expuse, tipurile de lecție în general, cât și cele de Educație muzicală vor trebui particularizate prin factorii care aduc aspecte ușor schimbate față de modelul de bază (aici tipul de lecție) apelând la variantele de lecție.

Variantele lecției, după opinia noastră, trebuie elaborate în demers personalizat. Se ține totuși cont de:

- obiectivele-cadru/competențele generale;
- ciclurile curriculare;
- capacitatea muzicală (vocală, instrumentală) a lotului de elevi (clasă, grup, individ);
- conținuturile recomandate de programă;
- resursele metodologice și materiale adecvate variantei alese;
- stilul de lucru al profesorului.

A. Variante posibile ale lecției de transmitere și însușire de noi cunoștințe muzicale

Pentru gimnaziu/liceu:

- 1) lecții în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire;
- 2) lecții în care accentul cade pe demersul de argumentare prin dialog;
- 3) lecții în care accentul cade pe strategia explicativ-reproductivă;
- 4) lecții în care accentul cade pe strategii comparative interdisciplinare și multidisciplinare.

B. Variante ale lecției de formare a priceperilor și de dezvoltare a deprinderilor muzicale:

- 1) priceperi și deprinderi de tehnică vocal-instrumentală;
- 2) priceperi și deprinderi de decodificare a limbajului muzical;
- 3) priceperi și deprinderi de apreciere a valorilor interpretative și de stil componistic al unei piese muzicale;
- 4) priceperi și deprinderi de invenții muzicale;
- 5) priceperi și deprinderi de transformare a nonfigurativului muzical în figurativ de natură literară, plastică etc.

Exemple de variante posibile pentru gimnaziu și liceu:

- cu exerciții de formare a priceperilor pentru intonarea unor module melo-dico-ritmice (vocale, instrumentale) asociate cu mișcări și semne grafice;
- cu exerciții de asamblare a modulelor într-o piesă muzicală;
- cu exerciții de improvizații melodice, ritmice;
- cu exerciții de citire algoritmizată a unei piese muzicale;
- cu exerciții de sinectică, *brainstorming* sau concasare;
- cu exerciții de scriere caligrafică a semnelor muzicale etc.

C. Variante ale lecției de consolidare a cunoștințelor și deprinderilor muzicale

Pentru ora de Educație muzicală (o oră pe săptămână în trunchiul comun de la clasele I-X) este absolut obligatoriu ca după o lecție de transmitere de cunoștințe sau de formare a unor priceperi/deprinderi să urmeze o consolidare.

Prin consolidarea problemei teoretice sau practice predate se intenționează să se lărgască aria de cuprindere a problemei pentru a se mări capacitatea de aplicație, stabilind-o în același timp.

Variantele unor lecții de consolidare pot fi:

- 1) cu demers deductiv și redescoperirea problemei în exemple ce radiază interdisciplinar;
- 2) cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale, instrumentale (care pot fi învățate într-o oră sau o secvență de oră);
- 3) cu exerciții de receptare a unei noi piese muzicale redată prin mijloace audio (care să lărgască aria problemei și în același timp să întărească regula).

D. Variante ale lecției de sistematizare – recapitulare a cunoștințelor și deprinderilor

Recapitularea se referă la o esențializare sistematizată, unitară a unor informații:

- 1) cu scheme recapitulative care să sistematizeze o temă ce cuprinde mai multe subiecte predate;
- 2) cu prezentarea unor portofolii;
- 3) cu recapitulare problematizată;
- 4) cu probleme de Educație muzicală, morală, estetică.

E. Variantele lecției de verificare

În anumite segmente ale lecției sau la anumite intervale de timp, pe care profesorul le consideră utile pentru verificarea stadiului de pregătire practică și teoretică a elevului la obiectul de studiu Educație muzicală, se pot utiliza diverse variante ale lecției de verificare:

- 1) lecții de verificare practică a stadiului de însușire a tehnicilor vocal/instrumentale a repertoriului săptămânal;
- 2) lecții de verificare a deprinderilor de decodificare (citire) a limbajului muzical prin instrument sau voce (vezi standardele de performanță de tip A și B);
- 3) lecții de verificare orală a problemelor muzicale;
- 4) lecții de verificare scrisă prin chestionare M.C.Q. (*Multiple Choies Questions* – întrebări cu alegeri multiple);
- 5) lecții de verificare prin aprecierea portofoliilor realizate de elevi;
- 6) lecții de verificare prin aprecierea referatelor realizate de elevi;
- 7) lecții de verificare prin aprecierea invențiunilor melodico-ritmice ale elevilor;
- 8) lecții de apreciere a modului cum realizează elevii oral/scriș analiza unei piese muzicale receptate (direct în sala de concert sau indirect prin intermediul mijloacelor audio);
- 9) lecții de verificare prin mijlocirea rebusurilor.

Specificul evaluării performanțelor elevului la ora de Educație muzicală

Dacă pentru forma lecției de verificare a nivelului de pregătire a elevului este aleasă una din variantele posibile prezentate în paragraful anterior, în legătură cu evaluarea la ora de Educație muzicală, trebuie să mai amintim următoarele:

- **evaluarea ca noțiune** are următorii termeni similari: verificare, notare, apreciere, control, estimare, examinare;
- **evaluarea este parte a activităților didactice fundamentale** din triada predare-învățare-evaluare;
- evaluarea este activitatea prin care profesorul constată nivelul performanțelor obținute de elev la un moment dat, în ceea ce privește deprinderile, cunoștințele și atitudinile sale;
- **evaluarea utilizează pentru Educația muzicală: probe practice, orale și scrise.**

Probele (practice, orale și scrise) pot fi elaborate de un profesor cu studii superioare.

În funcție de rolul și locul lor la începutul unui ciclu școlar sau la începutul (pe parcursul) anului școlar sunt:

a) probe pentru **evaluarea inițială**, cu rol predictiv, pentru a sonda predispoziția, nivelul aptitudinilor muzicale;

b) probe pentru **evaluarea continuă** ce urmăresc și centralizează sistematic, continuu, pe arcuri mici de informații și practică muzicală, cantitatea și calitatea celor asimilate de către elev. Este evaluarea cea mai eficientă sub aspectul asimilării, controlului, autocontrolului, cooperării fructuoase între profesor și elev, formării în timp a atitudinilor estetice-muzicale ale elevilor.

c) probe pentru **evaluarea sumativă**, care se aplică la sfârșitul unor capitole, unități de învățare, în perioadele de recapitulare finală a conținuturilor predate. Pentru situațiile de concurs probele, dacă întrunesc anumite cerințe, se transformă în **teste standardizate** pe care le elaborează numai specialiștii în docimologie muzicală.

Instrumentele de evaluare sunt:

a) întrebare/răspuns oral;
b) întrebare/răspuns practic muzical prin redare vocal-instrumentală;
c) expunerea orală/scrisă a unei teme restrânse (extemporal, răspuns la tema curentă);

d) expunerea orală/scrisă a unei teme de sinteză (teza);

e) probă scrisă de dicteu muzical;

f) probă practică de descifrare vocală (instrumentală) a unei partituri muzicale;

g) chestionar cu itemi;

h) chestionar cu întrebări cu alegere multiplă (M.C.Q.);

i) referatul cu teme centrate pe sinteza unor forme muzicale, stiluri de interpretare/compoziție, analiza armonică, orchestrală a unei piese, prezentarea unor biografii;

j) portofoliul – ca și referatul se realizează după o perioadă de studiu mai îndelungată (semestru, an școlar). Se compune dintr-un set de produse (texte, partituri, documente, dovezi iconice, audio-vizuale) care reprezintă munca și punctul de vedere al elevului (studentului) în legătură cu o temă dată.

Exemplu: „Personalitatea interpretativă a naistului Gheorghe Zamfir” va cuprinde orientativ următoarele:

1) fișa biografică;

2) fișa interpretativă: repertoriu, turnee;

3) fișa componistică: lista compozițiilor;

4) partiturile compozițiilor;

5) analiza unor concerte după criterii proprii ale elevului;

6) analiza unor piese compuse de Gheorghe Zamfir după o grilă proprie;

7) album iconic (fotografii);

8) articole despre interpret;

9) ancheta-interviu în rândul elevilor despre interpret;

10) interviu cu interpretul;

11) observația sistematică într-o fișă individuală sau de grup.

Rețineți!

Precizări în legătură cu evaluarea elevilor la oră și activitățile de Educație muzicală:

- **probele practice** se referă la execuția unor exerciții sau la interpretarea vocal-instrumentală;

- **probele orale** se referă la partea de motivație teoretică pe care o va realiza elevul, nu la cântatul/solfegiatul vocal;

- **probele scrise** se referă la textul literar scris (enunțuri, reguli, explicații scurte sau extinse din extemporale sau teze), dar și la textul muzical scris cu semiografie muzicală pe portativ;

- **notarea în catalog** prin cifre sau calitative a performanțelor elevilor se recomandă a fi suma aritmetică (rotunjită) a unui grup de probe: cântec vocal, instrumental, recunoașterea și comentarea, în funcție de ciclul curricular și obiective/competențe, a unei piese receptate la care se poate adăuga o notă sau un calificativ referitor la imaginația și creativitatea muzicală a elevului;

- **notarea curentă** a elevului în catalog va ține cont de **standardele de performanță** pe care le izează Educația muzicală (nivel minim, mediu, optim);

- în notarea fiecărei probe din setul (bateria) necesar evaluării unei teme să se aplice tehnica așa numitelor „**credite transferabile**”. Dacă un elev, dintr-un set de patru probe a eșuat la trei, dar a realizat una la nivel minim, mediu, optim, aceasta din urmă să fie transferată la o a doua ascultare ca probă luată și notată în setul altei teme supuse evaluării;

- școala nu este o mașină de evaluare prin note;

- observația sistematică și comunicarea permanentă, încurajarea în practica muzicală a inerentelor greșeli de intonație și execuție instrumentală, vor șterge eventualele granițe create artificial de faptul că actul interpretării muzicale nu dă imediat cea mai mare satisfacție;

- evaluarea elevilor se obiectivează prin note, calitative, binomul admis/respins.

Pentru ca evaluarea să depășească pragul subiectivității sunt puși la dispoziția profesorului și a elevilor „descriptorii de performanță” care arată, descriu condițiile în care se poate atribui o notă sau un calificativ, pentru care criteriile sunt:

- gradul de precizie tehnică în rezolvarea problemei solicitate (practică, oral, scris), care pornește de la aprecierea numărului și calității răspunsurilor pozitive spre cele lacunare sau greșite;

- intervenția profesorului în răspunsul elevului (fără sprijinirea de către profesor, cu sprijinirea unor puncte de pornire de către profesor, sub îndrumarea și cu sprijinul permanent al profesorului);

- gradul de originalitate al răspunsului (vezi „Descriptorii de performanță” din modelele de proiectare secvențială).

F. Lecția de tip mixt

Lecția mixtă este forma cea mai des utilizată de profesorul de Educație muzicală.

Ca tehnică, traseul lecției de tip mixt assemblează:

- 1) o variantă de verificare însoțită de evaluare orală (notarea) a unui grup de elevi sau sub forma unei verificări scrise (chestionar cu itemi, M.C.Q., de expunere a unui subiect ce se pretează la o verificare frontală);

- a) lecție de transmitere de cunoștințe/formare de deprinderi (inductiv, deductiv);
sau
- b) lecție de formare de deprinderi pe bază de exerciții muzicale (vocale, instrumentale, sau pentru scris muzical);
sau
- c) lecție de consolidare prin problematizare (Educația muzicală ca educație moral-laică, moral-creștină);
sau
- d) lecție de consolidare: cântece vocal-instrumentale; probleme legate de „audiția muzicală”; dezvoltarea fanteziei elevilor;
sau
- e) lecție de sistematizare (recapitulare fără evaluare) pentru obținerea schemei recapitulative pentru studiul individual;
sau
- f) lecție de recapitulare a repertoriului muzical (vocal, instrumental, audio) pentru o anumită temă, unitate de învățare.

7.1.2.3. Formatul unui proiect de lecție secvențial

Formatul unui proiect de lecție secvențial are două componente: A și B.

A. Elementele de identificare a proiectului de lecție se referă la:

1. Școala..... clasa.....
2. Nivelul clasei
3. Unitatea de învățare
4. Detaliere de conținut (subiectul lecției)
5. Forma: tip, variante
6. Premise: practice muzicale, teoretice
7. Obiective de referință
8. Obiective operaționale
9. Probele de verificare a stadiului de asimilare a lecției noi
10. Matricea de evaluare
11. Descriptori de performanță
12. Resurse (materiale, metodologice)

B. Secvențele unui proiect de lecție pot avea formatul (bordul) următor:

Secvențele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Tipul de evaluare

Secvențele lecției pot avea următoarele trasee:

Oferta I

1. Activități introductive
2. Verificarea practică și teoretică a temei anterioare
3. Anunțarea titlului subiectului nou
4. Comunicarea noilor cunoștințe, formarea noilor priceperi/deprinderi muzicale (vezi variantele posibile)
5. Aplicații frontale, pe grupe, individuale
6. Probe de sondare a stadiului de asimilare a lecției noi
7. Încheierea lecției prin cântec vocal-instrumental

Oferta II

1. Activități introductive
2. Consolidarea cunoștințelor/deprinderilor muzicale precedente (vezi variantele posibile)
3. Anunțarea titlului subiectului nou
4. Comunicarea noilor cunoștințe, formarea noilor priceperi/deprinderi muzicale
5. Aplicații frontale, pe grupe, individuale
6. Probe de sondare a stadiului de asimilare a lecției noi
7. Încheierea lecției printr-un scenariu ad-hoc realizat de elevi

Oferta III

1. Activități introductive
2. Anunțarea temei recapitulative
 - a) demers deductiv
 - b) demers prin analogie-comparație
3. Probe sumative
4. Încheierea lecției prin problematizări transdisciplinare

Oferta IV

1. Captarea atenției
2. Comunicarea subiectului lecției și importanței lui
3. Prezentarea planului esențializat grafic într-o planșă
4. Demonstrația profesorului, redescoperirea de către elevi (formarea primelor priceperi, deprinderi muzicale) pentru dirijarea învățării
5. Obținerea performanțelor și a feed-back-ului
6. Încheierea lecției (cu recomandări de audieri radio, TV)

Oferta V

1. Captarea atenției
2. Comunicarea obiectivului lecției: elaborarea unui eseu pornind de la un text de estetică muzicală
3. Citirea unui eseu elaborat de elevi în clasă
4. Comentarea pe tip concasare
5. Încheierea lecției (cu recomandări bibliografice și de audiere a unor emisiuni TV)

Oferta VI (lecție pe ateliere de lucru = lecție de recapitulare)

1. Captarea atenției
 2. Comunicarea subiectului lecției și gruparea elevilor pe ateliere tematice muzicale
 3. Lucru pe „atelier”
 4. Montarea, asamblarea temelor din ateliere pentru a înțelege unitatea temei recapitulate
 5. Încheierea lecției (aprecieri din partea unui juriu al elevilor)
- Exemple pentru o proiectare secvențială completă prezentăm în anexele din partea a II-a a lucrării.

Exemplele se referă la un număr de opt proiecte pentru unitatea de învățare „Melodia” pentru clasa a VI-a. Vom utiliza exemple din toate manualele alternative în uz.

7.1.3. Jocul didactic muzical

Am definit jocul didactic muzical ca fiind o **metodă** ce constă într-o repetare într-un context de scenariu a unui tip de activități, care se realizează cu dăruire (interes), izvorâtă din asumarea responsabilității participanților (jucătorilor).

Dacă jocul muzical de creație (practicat de compozitori, interpreți) este generator de nou, jocul didactic muzical dependent de curriculum de *Educație muzicală*, reorganizează, redescoperă și face aplicații în chipuri diferite care se asimilează, fără efort deosebit programei școlare.

Indiferent dacă jocul didactic muzical are suport muzical (se cântă), se asociază sau nu cu mișcarea sau un obiect necesar recuzitei jocului, se obiectivează în repetări cu stereotip dinamic, simulări, variațiuni, competiții.

Toate acestea se pot raporta la tipurile lecției pe care o pot înlocui integral sau în care se pot integra ca secvență. Altfel spus, jocurile pot fi de: predare, consolidare, recapitulare, evaluare.

Totodată nu trebuie să uităm că cele enunțate mai sus fac parte din categoria:

A. Jocuri didactice muzicale pentru obținerea performanțelor muzicale
la care mai trebuie să amintim:

B. Jocuri didactice muzicale pentru socializarea copilului prin muzică

C. Jocuri didactice muzicale de stimulare a spiritului creativ al elevului

7.1.3.1. Forma jocului didactic muzical

Forma unui joc este liber dimensionată.

Se disting totuși, indiferent că este un joc propus și dirijat indirect de profesor sau este organizat strict de elevi, următoarele secvențe:

- anunțarea titlului jocului;
- repartizarea pe roluri și descrierea desfășurării jocului;
- desfășurarea propriu-zisă a jocului, cu repetări și schimbări de roluri;
- încheierea jocului cu aprecieri asupra comportamentului jucătorilor, în ceea ce privește calitatea interpretării jocului și asupra respectării regulilor acestuia.

7.1.3.2. Formatul unui proiect de joc didactic muzical

A. Formatul unui joc didactic muzical ar putea fi:

1. Denumirea jocului
2. Pentru ciclul curricular (vârsta)
3. Clasa
4. Cerințe: priceperi, deprinderi muzicale, noțiuni care să facă posibilă practica jocului
5. Resurse: material didactic, loc de desfășurare
6. Număr de copii
7. Durată
8. Obiective urmărite, performanțe scontate
9. Sarcina conducătorului (profesor sau elev)

B. Desfășurarea jocului (descrierea desfășurării lui)

Odată cu câștigarea reputației de școală a succesului și eficienței, „școala activă” a secolului al XX-lea a impus și jocul ca formă și metodă de Educație muzicală.

Trebuie precizată ideea că jocul nu mai este „apanajul preșcolarului” și că virtuțile lui l-au impus în toate ciclurile curriculare depășind chiar granițele învățământului (vezi *Homo ludens*, Johan Huizinga; *Aurul cenușiu*, Mircea Malița, 1972; *Teoria și practica negocierilor*, Trifu Alexandru, 1972; *O definiție a jocului*, 1986, limba franceză).

Prezentăm în anexele părții a II-a câteva tipuri de jocuri didactice muzicale pentru diverse cicluri curriculare ce slujesc obiectivele-cadru și competențele generale ale programei de Educație muzicală.

7.2. Chestionar cu itemi pentru autoevaluare

1) Enumerați care sunt activitățile specifice Educației muzicale formale (organizate de și prin școală).

2) Comentați și comparați terminologia tipurilor de lecție clasică existentă în lucrările de Pedagogie și cu cea existentă în didacticile de specialitate muzicală prezentate în lucrare.

3) Enumerați cel puțin patru criterii care stau la baza unei variante a unui tip de lecție.

4) Care este, după opinia d-voastră, rolul profesorului într-o lecție de tip clasic și într-un joc didactic muzical?

5) Alcătuiți un portofoliu pentru:

a) un interpret de muzică;

b) un compozitor;

c) ansamblul coral al școlii d-voastră, după modelul dat în lucrarea de față.

6) Creați un joc didactic muzical după modelul prezentat în lucrare.

7) Creați scenariul pentru o serbare școlară, pentru un anumit eveniment, utilizând sugestiile de repertoriu din Curriculum „ARTE”, pentru clasele I-VIII.

8) Cum valorificați experiența de „spectator” a elevului din cadrul audițiilor muzicale organizate la nivel de școală, a spectacolelor de operă, operetă, balet, a emisiunilor TV (educație informală) în procesul de educație formală.

9) Alcătuiți o listă de piese de diferite stiluri pentru un concert educativ.

10) În situația unei verificări a repertoriului de cântece într-o clasă cu 35-40 de elevi, care sunt procedeele eficiente?

a) verific un elev fără a mă preocupa de restul clasei;

b) verific un grup mic de 3-4 elevi, ce vor cânta atât în grup, cât și individual, fără a mă preocupa de restul clasei;

c) verific elevii după procedeul indicat la punctul „b”, dar alternez intonarea cântului și cu toată clasa (frontal);

d) verific elevii după procedeul de la punctul „c”, dar evaluarea celor 3-4 elevi se va face de către un juriu: profesor-elevi.

Autoevaluare:

a) răspundeți în scris sau oral și apreciați singuri fiecare item cu calificative;

b) prezentați răspunsurile unui coleg pentru a le evalua după grila proprie de calificative;

c) prezentați aceleași răspunsuri profesorului de specialitate.

Comparați cele trei tipuri de apreciere.

ÎN LOC DE CONCLUZII FINALE

La începutul fiecărei părți din lucrarea didactică de față există câte o întrebare: „Ce trebuie să știe și ce trebuie să facă un profesor înaintea începerii activității didactice a anului școlar?” (partea I) și apoi „Ce trebuie să știe studentul/profesorul debutant despre categoriile de resurse ale procesului de Educație muzicală și cum trebuie să le utilizeze pe tot parcursul anului școlar?” (partea a II-a).

Am dat răspunsuri detaliate pentru componentele complexului care se numește procesul Educației muzicale pentru învățământul obligatoriu, proces ce durează 10 ani (de la 6 la 16 ani) și care trebuie condus cu atâta dăruire câtă poate să încapă în sufletul frumos al elevilor și în catedrala de sunete care alcătuiesc muzica, și să formeze un ÎNTREG.

„Îndrumarea în adevărata cunoaștere a ÎNTREGULUI, adică a **lui Dumnezeu, a lumii și a propriei ființe**” cu secole în urmă, o numea Commenius Pampaedia. În lucrarea cu același nume, părintele Pedagogiei europene, propunea, încă din secolul al XVII-lea, ca întreaga cunoaștere a vieții să se desfășoare în opt perioade, numite „școli” (*schola*).

Educația muzicală traversează prin problematica ei „școlile pampaedici”, alăturând, credem noi, celor doi actori ai procesului de învățământ (profesorul și elevul) încă doi actori în persoana mamei și a preotului.

Muzica este prezentă în *schola geniturae* atunci când, fericită, mama așteaptă nașterea unui copil.

Muzica îl însoțește pe copil în *schola infantiae* (1-6 ani), în *schola pueritiae* (6-12 ani), în melancoliile și expansiunile adolescenței (12-18 ani – *schola adolescentiae*) și apoi în anii maturității (*schola virilitatis*) în suferințele bătrâneții (*schola senii*) și trebuie să pregătească omul pentru moarte (*schola mortis*).

Tota vita schola est!

ANEXE

ANEXA 1

PROIECTUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE „MELODIA”, clasa a VI-a

Precizare !

1. Orice unitate de învățare asigură înțelegerea procesului de Educație muzicală într-o perspectivă strategică, metodologică.

Prezentăm proiectul unei unități de învățare existent în *Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară „ARTE” pentru clasele I-XII*, (p. 51), completat cu un set de 8 proiecte de lecție ce compun unitatea de învățare „Melodia”.

Precizăm că lecția ca „microsistem” de Educație muzicală facilitează înțelegerea activităților didactice din perspectiva imediată, operativă, indicând, pe secvențe mici, ceea ce trebuie să se petreacă într-o lecție.

Piese muzicale alese, câte un exemplu din fiecare manual alternativ aprobat de Ministerul Educației și Culturii, dau posibilitatea oricărui profesor să aplice modelul propus de noi în orice școală, indiferent de manualul pe care lucrează.

2. În eventualitatea unor posibile modificări legate de finalitatea programelor, celor patru obiective-cadru din curriculum de Educație muzicală pentru clasele V-VIII

le vor corespunde cele două obiective-cadru ce se regăsesc în programele ciclului primar (clasele I-IV) și ciclului inferior liceal (clasele IX-X), după cum urmează:

- obiectivele-cadru 1 și 3 devin obiectivul-cadru 1
- obiectivele-cadru 2 și 4 devin (se vor regăsi) obiectivul-cadru 2

Detaliere de conținut	Obiectivul de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Alterații	O.R.: 3.1.	– intuirea auditivă a sunetelor Fa diez și Si bemol, relaționate cu sunetele învecinate; – intuirea vizuală a semnelor de alterație; – exersarea tehnicii de executare la instrument a sunetelor Fa diez și Si bemol.	– exemple muzicale simple; – exerciții de tehnică instrumentală. 1 oră	– probă orală; – observare sistematică.
Tonalitatea Sol major	O.R.: 3.1; 3.3.	– intuirea auditivă a sonorității gamei Sol major; – descoperirea auditivă (prin comparare Do-Sol) a sonorității specifice gamelor majore; – intonarea gamei și a arpegiului; – descifrarea cântecului; – interpretarea instrumentală și vocală a cântecului; – interpretarea cu acompaniament armonic.	– cântecele (nominalizate); – instrument melodic și armonic. 1 oră	– probă orală; – observare sistematică.
Tonalitatea Mi minor	Urmează același parcurs			– temă de lucru în clasă.
Tonalitatea Fa major	Urmează același parcurs			– temă de lucru în clasă.
Tonalitatea Re minor	Urmează același parcurs			– temă de lucru în clasă.
Cântare monodică-armonică-polifonică	O.R.: 1.1; 4.2.	– interpretarea cântecului în variantă monodică; – interpretarea cântecului cu ison pe tonică (aranjament armonic); – interpretarea cântecului cu imitație (aranjament polifonic); – intuirea auditivă a diferențelor de sonoritate; – compararea variantelor; – exprimarea preferințelor; – crearea unor aranjamente.	– cântecele (nominalizate) din culegerile Liviu Comes.	– temă de lucru în clasă.
Tema muzicală	O.R.: 2.2; 2.3; 2.4.	– descoperirea auditivă a temei muzicale; – receptarea unor teme auditive; – recunoașterea acestora; – exprimarea preferințelor pentru diferite teme.	– audiția muzicală; (nominalizată) – jocul pe audiție. 1 oră	– probă practică; – temă de lucru în clasă.

Detaliere de conținut	Obiectivul de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Miniatura, Suita, Rapsodia	O.R.: 2.3; 2.4.	– audiere; – delimitarea auditivă a genurilor propuse; – diferențierea auditivă a acestora; – exprimarea preferințelor.	– audiția; – jocul pe audiție. 2 ore	– probă practică; – temă de lucru în clasă.
Muzica populară: cântecul propriu-zis și cântecul de joc	O.R.: 2.3; 2.4.	– audiție muzicală populară; – delimitarea auditivă a cântecului popular; – diferențierea auditivă a cântecului propriu-zis de cântecul de joc; – exprimarea preferințelor; – interpretarea unor cântece accesibile din zonă; – executarea unor mișcări de dans.	1 oră	– probă practică; – temă de lucru în clasă.
Muzica ușoară	Urmează un parcurs similar celui de mai sus			– temă de lucru în clasă.

MATRICE DE EVALUARE

Obiectivele de referință	Instrumente de evaluare				
	Probă orală	Probă practică	Probă scrisă (urmează un parcurs similar celui de mai sus)	Temă de lucru în clasă interactivă	Observarea sistematică a elevilor
O.R. 1.1.		x			x
O.R. 2.2.	x				
O.R. 2.3.		x			
O.R. 2.4.	x	x			
O.R. 3.1.		x			x
O.R. 3.3.		x		x	
O.R. 4.2.		x		x	

PROIECT DE LECȚIE „Diezul și becarul”

Propunători: Munteanu Gabriela,
Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala

Clasa a VI-a

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Semnele de alterație: diezul și becarul.

Tipul de lecție: mixtă

Data

Durata: 50 min.

Varianta: recapitulare de tip inductiv – „Gama Do major, ton, semiton prin cântecele din clasele I-IV” și transmitere și însușire de noi cunoștințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Semnele de alterație: diezul și becarul”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare și de execuție instrumentală (pian, clavieta, orgă electronică) a gamei Do major, a tonurilor și semitonurilor din structura ei.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 3.1.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze și să interpreteze, la alegerea profesorului, cântecul:

- „Fata de păstor”, T. Teodorescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 22;

- „Yesterday”, J. Lennon, P. McCartney, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 14;

- „La izvor”, I.D. Vicol, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 12;

P.1. elevii vor intona individual cântecul, indicând prin gestică, locul diezului și al becarului (probă practică);

O.2. să execute instrumental motivul melodic ce cuprinde diezul și becarul, motivând rolul acestor semne de alterație;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2 (probă practică și proba orală);

O.3. să aibă capacitatea de a intona cu ison corespunzător un fragment din cântec;

P.3. probă în grup de doi elevi pentru atingerea O.3 (probă practică);

O.4. să acompanieze cu un ritm susținut la alegerea lor un fragment din cântec;

P.4. a) elevul se autoacompaniază (probă practică);

P.4. b) probă în grup de doi elevi (probă practică).

Resurse (în funcție de manualul pe care lucrează în clasă):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 22.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 14.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 12.
- Planșă cu matricea melodică pentru diez și becar.
- Planșă de simulare a claviaturii pentru executarea matricei melodice.
- Recuzită pentru scenariu.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul vocal și instrumental, simulare, joc de rol, încercare și eroare, încercare și succes.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– pregătirea clasei conform cu activitatea propusă; – organizarea clasei și executarea repertoriului de cântece;				5 min.
II. Verificarea cântecelor vocale și instrumentale	– profesorul propune intonarea unui grup de cântece cunoscute vocal și instrumental;		– cântece în gama Do major din repertoriul vocal-instrumental al clasei;	– probă practică și orală;	10 min.
III. Predare. III. 1. Ancore aperiective	– profesorul cu ajutorul elevilor ajung la concluzia că un cântec în scara lui Do major are 7 sunete, 3M și semitonurile Mi-Fa și Si-Do;				Momentele III-IV = 25 min.
III. 2. Moment intuitiv	– intuiție auditivă; – profesorul intonează de două ori matricea melodică pentru diez și becar;	– elevii repetă exemplul;	– exercițiul vocal; – vezi planșa cu „Semnele de alterație: diezul și becarul”; – vezi planșa cu claviatură;	– probă prin observare; – probă vocală individuală prin sondaj; – probă practică instrumentală;	
III. 3. Dirijarea învățării	– profesorul solicită ca elevii, după mai multe intonații vocale și execuții instrumentale să sesizeze diferența; La ce sunet este diferența de înălțime? – intuiție vizuală;	– elevii trebuie să sesizeze că sunetul Fa este modificat (la pian – poziția degetului pe clapa neagră); vezi planșa cu claviatură; – elevii repetă vocal și instrumental;	– dialog; – execuție vocală și instrumentală;	– probă practică cu aprecieri prin calificative;	

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul întreabă ce modificări grafice a suferit nota Fa;	– elevii răspund cu ajutorul profesorului (sunetul Fa a urcat cu un semiton spre Sol la primul semn și a revenit la înălțimea inițială la al doilea semn);	– „Fata de păstor”, <i>Manual de educație muzicală</i> , Editura Teora, p. 22;		
III. 4. Concluzia dirijării învățării. Titlul lecției	– profesorul numește primul semn diez și pe al doilea becar, notând titlul lecției pe tablă; – profesorul explică schema B de „Resurse”, moment III;	– elevii scriu în caiete titlul lecției și fac exerciții de scriere grafică, copiind exercițiul B de la III.2. și integral cel de la „Resurse”, moment III. 3;			
IV. Aplicarea practică a subiectului lecției (consolidarea)	– se solicită execuția vocal-instrumentală a celor 3 măsuri în care apar cele 2 semne de alterație; – profesorul va ajuta, după caz, grupele I și 3;	– elevii vor executa (un grup) instrumental măsurile 1-4 din portativul 2; – un alt grup va scrie în caiete cu note măsurile 2, 3, 4; – un alt grup va citi ritmic pronunțând prima dată Fa diez și Fa becar, apoi fără denumirea alterațiilor;	– „Fata de păstor”, <i>Manual de educație muzicală</i> , Editura Teora, p. 22;		

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– interpretare cu sprijin: auditiv, vizual, kinestezic; – profesorul va intona expresiv cântecul „Fata de păstor”, încercând să redă prin gestică înțelesul textului; – profesorul repetă pe secvențe cântecul; – profesorul solicită elevilor să găsească singuri o modalitate de acompaniament ritmic a cântecului; – profesorul solicită ca elevii să găsească singuri, din cele două sunete propuse „Do” și „Sol”, care sunt fragmentele care se potrivesc cu acest acompaniament de ison;	– elevii ascultă; – elevii interpretează pe roluri, mereu schimbate, cântecul cu cele 3 strofe, indicând partea ce cuprinde diezul și becarul prin gestică corespunzătoare; – elevii trebuie să găsească soluția fără ajutorul profesorului și locul acesteia în cântec; – elevii găsesc soluția prin încercare;	– „Fata de păstor”, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 22; – scenariu cu joc de rol; – metoda încercare-eroare; – metoda încercare-succes.	– probă pentru activitate interactivă apreciată cu calificative;	Precizare: Cântecul „Fata de păstor” interpretat cu cele 3 strofe, durează 1 minut și 30 sec.
V. Încheiere și evaluare	– în încheiere, profesorul împreună cu elevii reiau scenariul, repartizându-l pe grupe de activitate.	– rolul elevilor; – rolul fetei de păstor; – cucer – 2 elevi în tehnica responsorială; – un grup de elevi cântă isonul la o anumită strofă; – alt grup de elevi acompaniază ritmic la o altă strofă.		– probă orală individuală; – probă practică; – observarea sistematică a elevilor.	10 min.

Precizare!

La toate proiectele de lecție – anexele 2-10 – evaluarea se va face cu scopul de a sonda cantitatea și calitatea însușirii subiectului propus. Aprecierile – calificative, note – sunt orientative pentru profesor și ghid de autoevaluare pentru elev. Pentru aceste motive, evaluarea nu se va trece în catalog. La verificarea care urmează, activitățile apreciate ca fiind bune se trec cu ajutorul notelor în catalog.

Un tip de probă va consta din observarea sistematică a elevilor pentru O.R. 1.1. și O.R. 3.1. care se va finaliza prin calificative.

Alte tipuri de probe se vor constitui din proba orală și cea practică, probe ce vizează intonarea individuală vocală, instrumentală, cu ison, acompaniament ritmic. Elevii vor fi notați după complexul de probleme, în felul următor:

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Observare sistematică
O.R. 1.1.	O.O. 1		x	x
	O.O. 3		x	
O.R. 1.2.	O.O. 2	x	x	
	O.O. 4		x	
O.R. 3.1.	O.O. 1		x	x
	O.O. 3		x	

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „DIEZUL ȘI BECARUL”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent și expresiv, la unison și în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să intoneze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, cântecele, matricele melodice ale subiectului propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu, în durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, cântecele, matricele melodice ale subiectului propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo și nuanța adecvată, temele muzicale, cântecele învățate; • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo și nuanțe indicate.

Obiective de referință:

3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore și minore cu o alterație la cheie.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elementele de limbaj muzical în cântecele învățate.	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elementele de limbaj muzical însușite și să le aplice în cântecele învățate.	• să descifreze cu ușurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate major-minoră, să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice.

PLANȘĂ SEMNELE DE ALTERAȚIE: DIEZUL ȘI BECARUL



DEGETAȚIA MÂINII DREPTRE PENTRU CÂNTECUL „Fata de păstor” – colecția T. Teodorescu



a) Do Si Do Re Mi Re Mi Fa Sol Sol Fa Mi Re Do
1 2 1 2 3 2 3 4 5 5 4 3 2 1

b) Sol Re Re Re Mi Fa# Sol Fa# Fa# Fa# Sol La Sol Sol Sol
4 1 1 1 2 3 4 3 3 3 4 5 4 4 4

c) Mi Mi Re Mi Fa# Mi Mi Re Mi Fa# Mi Mi Re Re Do
3 3 2 3 4 3 3 2 3 4 3 3 2 2 1

PROIECT DE LECȚIE

„Bemolul și becarul”

Propunători: Munteanu Gabriela,
Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala

Clasa a VI-a

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Semnele de alterație: bemolul și becarul

Tipul de lecție: mixtă

Data

Durata: 50 min.

Varianta: recapitulare de tip inductiv – „Gama Do major, ton, semiton prin cântecele din clasele I-IV” și transmitere și însușire de noi cunoștințe; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Semnele de alterație: bemolul și becarul”;

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare și de execuție instrumentală (pian, clavietă, orgă electronică) vizând tonurile și semitonurile.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 3.1.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze și să interpreteze, la alegerea profesorului, cântecul:

- „Coborâi din deal în vale”, *Manual de Educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 26;

- „Coborâi din deal în vale”, *Manual de Educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 14;

- „Veverița”, V.D. Nicolescu, *Manual de Educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 14;

P.1. elevii vor intona individual cântecul, indicând prin gestică locul bemolului și al becarului (probă practică);

O.2. să execute instrumental motivul melodic ce cuprinde bemolul și becarul, motivând rolul acestor semne de alterație;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2 (probă practică și probă orală);

O.3. să aibă capacitatea de a intona cu ison corespunzător un fragment din cântec;

P.3. probă în grup de doi elevi pentru atingerea O.3 (probă practică);

O.4. să acompanieze cu un ritm susținut la alegerea lor un fragment din cântec;

P.4. a) elevul se autoacompaniază (probă practică);

P.4. b) probă în grup de doi elevi (probă practică).

Resurse:

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 26.

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 14.

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 14.

- Planșă cu matricea melodică pentru bemol și becar.

- Planșă de simulare a claviaturii pentru executarea matricei melodice.

- Recuzită pentru scenariu.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul vocal și instrumental, simulare, joc de rol, încercare și eroare, încercare și succes.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	- pregătirea clasei conform cu activitatea propusă; - organizarea clasei și executarea repertoriului de cântece;				5 min.
II. Verificarea cântecelor vocale și instrumentale	profesorul propune intonarea unui grup de cântece cunoscute vocale și instrumentale;		- cântecul gamei Do; „Cântecul semitonurilor”; „Fata de păstor”, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 22; „Marșul lui Iancu”, p. 6 (cu insistență pe ultimele măsuri din portativul 6, ce cuprind diezul și becarul);	prin probele P.1, P.2, P.3, P.4 de la lecția cu diezul și becarul;	10 min.
III. Predare III.1. Ancore apercptive	profesorul cu ajutorul elevilor ajunge la concluzia că între sunetele unui cântec distanțate prin tonuri și semitonuri, tonurile pot fi împărțite în două, obținându-se la mijloc un nou sunet ce va primi denumirea sunetului de bază. Ex.: Fa-Sol = ton, Fa-Fa#-Sol = S, St. St. Pentru revenirea de la Sol la primul Fa (intonare de ton), se apelează la semnul de becar;				Momentele III-IV = 25 min.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
III.2. Moment intuitiv	- intuiție auditivă; - profesorul intonează de două ori matricea melodică pentru bemol și becar;	elevii repetă exemplul;	- exercițiul vocal; - vezi planșa (A, B, C, D) cu „Semnele de alterație: bemolul și becarul”; - Precizare: C și D se regăsesc în cântecul „Coborâi din deal în vale”, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 26;	- prin observare; - probă vocală individuală prin sondaj; - probă practică instrumentală;	
III. 3. Dirijarea învățării	- profesorul solicită ca elevii, după mai multe intonații vocale și execuții instrumentale, să sesizeze diferența; - La ce sunet este diferența de înălțime? - intuiție vizuală; - profesorul întreabă ce modificări grafice a suferit nota Si;	- elevii trebuie să sesizeze că sunetul Si este modificat (la pian poziția degetului pe clapa neagră); vezi planșa cu claviatură; - elevii repetă vocal și instrumental; - elevii răspund cu ajutorul profesorului (sunetul Si a coborât cu un semiton spre La la primul semn și a revenit la înălțimea inițială la al doilea semn);	- dialog; - execuție vocală și instrumentală; „Coborâi din deal în vale”, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 26;	o probă practică cu aprecieri prin calitative;	
III. 4. Concluzia dirijării învățării. Titlul lecției	- profesorul numește primul semn bemol și pe al doilea becar, notând titlul lecției pe tablă; - profesorul explică schema B de la „Resurse”, moment III.	elevii scriu în caiete titlul lecției și fac exerciții de scriere grafică, copiind exercițiile C și D de la III.2.			

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– se solicită execuția vocal-instrumentală a celor 2 măsuri în care apar cele 2 semne de alterație; – profesorul va ajuta, după caz, grupele 1 și 3;	– elevii vor executa: – un grup de elevi va executa instrumental măsurile 1-4; – un alt grup va scrie în caiete cu note măsurile 2 și 3; – un alt grup va citi ritmic, pronunțând Si bemol și Si becar, apoi va citi fără denumirea alterațiilor;	– cântecul „Coborâi din deal în vale”, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 26;		
IV. Aplicarea practică a subiectului lecției (consolidarea)	– interpretare cu sprijin: auditiv, vizual, kinestezic; – profesorul va intona expresiv cântecul „Coborâi din deal în vale”, încercând să redea prin gestică înțelesul textului și mersul descendent al melodiei; – profesorul repetă pe secvențe cântecul; – profesorul solicită elevilor să găsească singuri o modalitate de acompaniament ritmic a cântecului;	– elevii ascultă; – elevii vor fi împărțiți cel puțin în două grupe care vor interpreta prin dialog cele 3 strofe, indicând prin gesturi corespunzătoare panta melodică cu bemol și cu becar; – elevii trebuie să găsească soluția fără ajutorul profesorului și locul acesteia în cântec;	– „Coborâi din deal în vale”, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 26; – scenariu cu joc de rol;	– probă pentru activitate interactivă apreciată cu calificative;	Precizare: Cântecul în tempo moderato, durează 1 min. și 30 sec.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul solicită ca elevii să găsească singuri, din cele două sunete propuse „dol” și „do2”, care sunt fragmentele care se potrivesc cu acest acornpaniament de ison;	– elevii găsesc soluția prin încercare;	– metoda încercare-eroare; – metoda încercare-succes.		
V. Încheiere și evaluare	– în încheiere, profesorul împreună cu elevii reiau scenariul, repartizându-l pe grupe de activitate.	– două grupe de elevi cântă în dialog; – un grup de elevi va cânta isonul la o altă strofă; – un alt grup de elevi va acompania ritmic instrumental; – dacă elevii și-au însușit bine cântecul pot interpreta un fragment solistic instrumental.		– probă orală individuală; – probă practică; – observarea sistematică a elevilor.	10 min.

Proba va consta din observarea sistematică a elevilor pentru O.R. 1.1. și O.R. 3.1., care se va finaliza prin calificative.

Alt tip de probe este format din proba orală și cea practică, probe ce vizează intonarea individuală vocală, instrumentală, cu ison, acompaniament ritmic. Elevii vor fi notați după complexul de probleme, în felul următor:

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Observarea sistematică
O.R. 1.1.	O.O.1		x	x
	O.O.3		x	
O.R. 1.2.	O.O.2	x	x	
	O.O.4		x	
O.R. 3.1.	O.O.1		x	x
	O.O.3		x	

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „BEMOLUL ȘI BECARUL”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent și expresiv, la unison și în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să intoneze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, cântecele, matricele melodice de la subiectul propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu, în durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, cântecele, matricele melodice de la subiectul propus; • să realizeze un acompaniament ritmic simplu (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo și nuanța adecvată, temele muzicale, cântecele învățate. • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo și nuanțe indicate.

Obiective de referință:

3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore și minore cu o alterație la cheie.

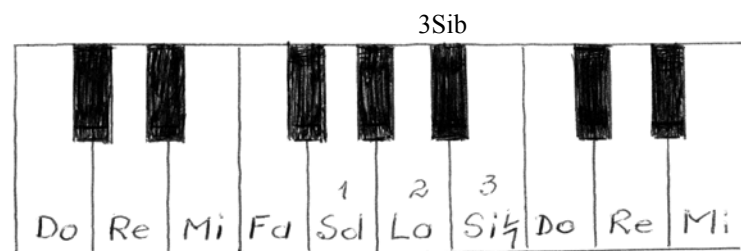
Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elementele de limbaj muzical în cântecele învățate.	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elementele de limbaj muzical însușite și să le aplice în cântecele învățate.	• să descifreze cu ușurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate major-minoră, să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice.

Precizare!

Dacă școala nu are pian, clavieta sau orgă electronică, P.2 și P.4 vor fi înlocuite cu solfegierea fragmentului în care apar semnele de alterație.

DEGETAȚIA MÂINII DREPTE PENTRU CÂNTECUL

„Coborâi din deal în vale” – Oaș



a) **Do2 Do2 Do2 Re2 Do2 Sib La Sol Sol**
 4 4 4 5 4 3 2 1 1

b) **La Sol La Si $\flat$ Do2 Do2 Do2 Sol**
 2 1 2 3 4 4 4 1

c) **c=a**

d) **La Fa Mi Re Do Do Do Do**
 5 4 3 2 1 1 1 1

PLANȘĂ

SEMNELE DE ALTERAȚIE: BEMOLUL ȘI BECARUL

3.2. A



PROIECT DE LECȚIE „Tonalitatea Sol major”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala

Data.....

Clasa a VI-a

Durata: 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Tonalitatea Sol major

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale – „Diezul și becarul” și transmitere și însușire de noi cunoștințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Tonalitatea Sol major”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare și de execuție instrumentală a matricelor melodice pentru diez și becar și a repertoriului de cântece lucrat în clasă.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 3.1; 3.3; 4.2 (întrebare și răspuns).

Obiective operaționale:

O.1. să întoneze și să interpreteze, la alegerea profesorului, cântecul:

• „Cucu!” – melodie elvețiană, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 33;

• „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 29;

• „Românul”, C. Porumbescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 26;

P.1. elevii vor intona individual și în grup (probă practică);

O.2. să execute instrumental (la alegere) motivul melodic (sau să-l solfegieze) din cântecele „Fata de păstor” (colecția T. Theodorescu, p. 22) și „Bucurie-n lume” (G.Fr. Handel, *Manual de educație muzicală*, Editura Teora, p. 32) în două ipostaze, centrat pe „do” și centrat pe „sol”, motivând diferența. Solfegierea va fi însoțită de indicarea notelor pe planșa cu claviatură simulată;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2. (probă practică);

O.3. să aibă capacitatea de a intona acompaniat cu acordul treptei I un fragment din cântecul propus în Sol major;

P.3. probă în grup de doi elevi pentru atingerea O.3. (probă practică);

O.4. să construiască melodic un răspuns în tonalitatea Sol major la întrebarea melodică a profesorului, denumind sau nu sunetele muzicale;

P.4. probă individuală pentru atingerea O.4. (probă orală);

O.5. să recunoască efectul major sau minor într-o audiere (vocală sau instrumentală, după caz), notând și impresiile personale;

P.5. probă frontală scrisă (probă scrisă).

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 25, 31, 32, 33.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 13, 29.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 11, 18, 26.
- Planșă cu fragmente din cântece în „do”, apoi în „sol”.
- Planșă cu claviatură simulată (planșă individuală).
- Planșă cu gama tonalității Sol major.

Metode: exercițiul, demonstrația, explicația, dialogul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
O.R. 1.1.	O.O. 1.		x	
O.R. 1.2.	O.O. 2.		x	
	O.O. 3.		x	
O.R. 3.1.	O.O. 3		x	
O.R. 3.3.	O.O. 5.			x
O.R. 4.2.	O.O. 4	x		

**DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „TONALITATEA SOL MAJOR”**

Obiective de referință:

- 1.1. să interpreteze vocal, fluent și expresiv, la unison și în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;
- 1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple, pe durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe în tempo și nuanță adecvată, cântece și teme muzicale, vocal sau instrumental; • să acompanieze ritmic, liber, respectând specificul cântecelor, în tempo și nuanțe indicate.

Obiective de referință:

3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore și minore cu o alterație la cheie;

3.3. să diferențieze în audiere caracterul major sau minor al tonalităților învățate.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elemente de limbaj muzical în cântecele învățate; • să audieze cu atenție lucrările propuse și să facă scurte aprecieri asupra caracterului unei audiții (ex.: muzică tristă, veselă).	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elemente de limbaj muzical învățate și să le aplice în cântecele studiate; • să audieze cu atenție, să reproducă, cu un minim ajutor din partea profesorului, fragmente de teme muzicale, să recunoască fără ajutor, caracterul major sau minor al unor lucrări.	• să descifreze cu ușurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate majoră sau minoră să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice; • să diferențieze, fără ajutorul profesorului, caracterul major de cel minor, să motiveze, să-si exprime propriile păreri, să facă legături pertinente cu textul poetic.

Obiectiv de referință:

4.2. să diversifice și să îmbogățească interpretarea muzicală.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să continue, cu ajutorul susținut al profesorului, o linie melodică foarte simplă, gen întrebare-răspuns.	• să construiască, cu un minim ajutor din partea profesorului, o linie melodică cu un început dat.	• să construiască, fără ajutorul profesorului, o linie melodică gen întrebare-răspuns, și să-i adapteze un text corespunzător.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– formula de salut și cântecul săptămânii; – pregătirea vocală prin repertoriul propus la Resurse”; – anunțarea activităților ce se vor desfășura pe parcursul orei;	– elevii intonează frontal (pe grupe sau individual) cântecele propuse;	– la prima oră, la ultima oră sau în cursul zilei, după tradiția școlii: rugăciunea cântată, Imnul de Stat al României sau cântecul săptămânii intonat ca monodie, polifonie ison sau armonie, acompaniat sau nu de instrument, corelate cu exerciții de vocalize după caz;		5 min.
II.1. Verificarea elevilor	– profesorul a selecționat grupul supus verificării după ce a cercetat caietul personal și catalogul; – lotul spre verificare, format din 3-4 elevi, va răspunde la probele de la lecția „Semne de alterație: diezul și becarul”;	– elevii răspund;		– evaluare conform probelor 1-4, „Diezul și becarul” și auto-evaluare;	10 min.
II.2. Consolidarea lecției	– restul clasei va copia un fragment ce va cuprinde diezi și becar; – profesorul va intona frontal cântecul cu diez și becar, vocal și instrumental, insistând pe fragmentele accesibile pentru consolidarea diezului și becarului;	– elevii copiază;	– <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Teora, p. 25; – <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 13; – <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Petron, p. 11;		

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	– profesorul reia întrebările adresate frontal referitoare la efectul celor două semne, la grafica lor și la pronunțarea silabelor muzicale; – profesorul va exemplifica exercițiile de intonație propuse la „Resurse” II.2;	– elevii din lotul de verificare vor scrie exemple la tablă, propuse de colegi;	Precizare: În reprezentarea grafică întâi se scrie diezul sau becarul și apoi nota, iar în pronunțare sau citire, procedeul e invers;		
III. Predare. Comunicare – însușirea noilor cunoștințe și deprinderi muzicale					
III.1. Intuiție auditivă și vizuală	– profesorul solicită elevilor să găsească asemănările și deosebirile între fragmentele muzicale pe care le va prezenta;	– elevii răspund;	– profesorul intonează în „do” și apoi în „sol” următoarele exemple, pentru a realiza intuiția auditivă: „Fata de păstor” de T. Theodorescu în „do” – „sol”; „Bucurie-n lume” de G. Fr. Handel în „do” – „sol”;		
III.2. Intuiție vizuală și kinestezică	– profesorul va repeta intonarea, utilizând planșe corespunzătoare; – profesorul va cânta la instrument; – profesorul solicită intonarea după auz a cântecului și extragerea gamei din cântec;	– un elev va încerca să cânte la instrument sau va solfegia;			

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
	- profesorul solicită intonarea și executarea instrumentală a noii scări; - profesorul anunță că noua scară este gama tonalității Sol major;	elevii cântă și scriu scara obținută în caiete;	- planșă cu fragmentele din cântece în „do”, apoi în „sol”; - planșă cu claviatură simulată (planșă individuală);		
III.3. Dirijarea învățării	profesorul explică și intonează fiecare termen în parte: tonica, arpeggiu, acord pe treptele I, V, 3m, armura și efectul lor asupra caracterului unui cântec;	- elevii intonează noua scară; - elevii scriu în caiete; - elevii reproduc și scriu în caiete și exersează pe rând acordurile de pe treptele I și V;	- exemplele de la „Resurse” II.2; - planșă (p. 31), <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Teora; - planșă (p. 29), <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Sigma; - planșă (p. 18), <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Petron; - planșă cu acordurile: sol-si-re, re-fa#-la.		
IV. Aplicare	- profesorul și elevii vor studia sistematic noul cântec, pentru realizarea obiectivelor-cadru 1, 2, 3; - pentru realizarea obiectivului-cadru 4 profesorul va exersa tehnica melodică „întrebare-răspuns”;	- profesorul și elevii vor studia sistematic noul cântec, pentru realizarea obiectivelor-cadru 1, 2, 3; - pentru realizarea obiectivului-cadru 4 profesorul va exersa tehnica melodică „întrebare-răspuns”;	„Cucul!” – melodie elvețiană, <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Teora; „Românul”, C. Porumbescu, <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 29; „Românul”, C. Porumbescu, <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Petron;	- probă orală; - probă practică;	
V. Încheiere și evaluare	profesorul împreună cu elevii reiau cântecul cu repartizare pe roluri (răspuns prin ecou) și execuția instrumentală. De asemenea, elevii vor încerca diverse răspunsuri la întrebarea melodică a profesorului.	- auditiie muzicală la alegere din lista de audii, cu o piesă în tonalitate majoră și alta în tonalitate minoră; - auditiie vocală „Frère Jacques” (canon) în tonalitate majoră și „Marșul funebru” din Simfonia I de G. Mahler.	- probă scrisă; - probă orală; - probă practică.		10 min.

DEGETAȚIA MÂINII DREPTE

FATA DE PĂSTOR

(Do major)

Colecția T. Teodorescu



FATA DE PĂSTOR

(Sol major)

Colecția T. Teodorescu

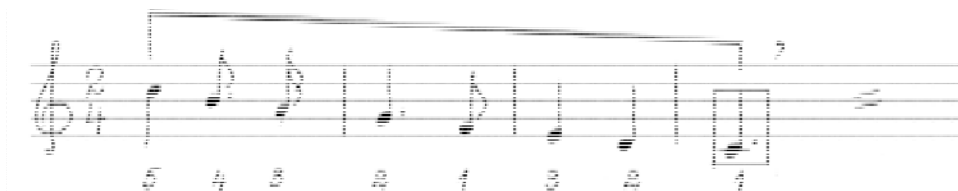


DEGETAȚIA MÂINII DREPTE

BUCURIE-N LUME

(Do major)

Muzica: G.Fr. Handel



BUCURIE-N LUME

(Sol major)

Muzica: G.Fr. Handel



GAMA TONALITĂȚII SOL MAJOR



TONICA



ARPEGIUL



PROIECT DE LECȚIE „Tonalitatea Mi minor”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala

Data.....

Clasa a VI-a

Durata: 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Tonalitatea Mi minor. Gama tonalității Mi minor

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: recapitulare de tip inductiv – „Scara La minor și gama tonalității La minor” și transmitere și însușire de noi cunoștințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare inductiv prin descoperire – „Tonalitatea Mi minor și gama tonalității mi Minor”;

Premise: elevii trebuie să intoneze un cântec bazat pe 3 m (la-do) și să cânte scara lui la minor și gama tonalității la minor (armonic), acompaniindu-se cu acordul minor al treptei I și acordul major al treptei a V-a. Elevii trebuie să recunoască efectul minor al unei piese.

Obiective de referință: 1.1;1.2;2.1;3.1;3.3.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze și să motiveze, utilizând manualul, cântecul (la alegere):

- „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 43;

- „Codrule, codruțule”, D.G. Kiriac, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 33;

- „Mi-e dor”, T. Popovici, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 27;

P.1. elevii vor intona individual și în grup (probă practică și probă orală);

O.2. să execute instrumental (sau să solfegieze), un fragment din cântecele în scara minoră propuse, indicând mersul melodiei pe planșa cu claviatură simulată;

P.2. probă individuală pentru atingerea O.2. (probă practică);

O.3. să aibă capacitatea de a intona un cântec în gama tonalității mi minor acompaniindu-se după caz, cu acordurile treptelor I și V;

P.3. probă individuală sau în grup de doi elevi pentru atingerea O.3. (probă practică);

O.4. să recunoască efectul minor sau major într-o audiție (vocală sau instrumentală, după caz), notând și impresii personale;

P.4. probă frontală scrisă.

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 25, 33, 127.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 33, 132.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, p. 27, 132.
- Planșă cu fragmente din cântece în „la”, apoi în „mi”.
- Planșă cu claviatură simulată (planșă individuală).
- Planșă cu gama tonalității mi minor.
- Planșă cu acordurile treptelor I și V din tonalitatea mi minor.

Metode: exercițiul, demonstrația, explicația, dialogul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Proba scrisă
O.R. 1.1.	O.O. 1.	x	x	
O.R. 1.2.	O.O. 2.		x	
	O.O. 3.		x	
O.R. 2.1.	O.O. 4.			x
O.R. 3.1.	O.O. 2.		x	
O.R. 3.3.	O.O. 4.			x

**DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE
„GAMA TONALITĂȚII MI MINOR”**

Obiective de referință:

- 1.1. să interpreteze vocal, fluent și expresiv, la unison și în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor tipuri de muzică;
- 1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Notele 5	Notele 7	Notele 9-10
• să interpreteze în grup sau individual cu ajutorul susținut al profesorului, teme muzicale, cântece, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple, pe durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo și nuanță adecvată, cântece și teme muzicale, vocal sau instrumental; • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo și nuanțe indicate.

Obiective de referință:

3.1. să descifreze cântece scrise în tonalități majore și minore cu o alterație la cheie;

3.3. să diferențieze în audiere caracterul major sau minor al tonalităților învățate.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să recunoască, cu ajutorul susținut al profesorului, elemente de limbaj muzical în cântecele învățate; • să audieze cu atenție lucrările propuse și să facă scurte aprecieri asupra caracterului unei audiții (ex.: muzică tristă, veselă).	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, elemente de limbaj muzical învățate și să le aplice în cântecele studiate; • să audieze cu atenție, să reproducă, cu un minim ajutor din partea profesorului, fragmente de teme muzicale, să recunoască, fără ajutor, caracterul major sau minor al unor lucrări.	• să descifreze cu ușurință, fără ajutorul profesorului, un fragment propus, într-o tonalitate majoră sau minoră, să coreleze execuția cu elementele metro-ritmice; • să diferențieze, fără ajutorul profesorului, caracterul major de cel minor, să motiveze, să-și exprime propriile păreri, să facă legături cu textul.

Obiectiv de referință:

2.1. să asculte cu interes lucrări muzicale de diferite genuri, sesizând expresivitatea elementelor de limbaj.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să audieze cu interes lucrările muzicale și să recunoască cu ajutorul susținut al profesorului, efectul minor sau major, într-o audiere vocală sau instrumentală.	• să recunoască genul lucrărilor muzicale ascultate, efectul minor sau major, notând minime impresii personale.	• să identifice genul lucrărilor muzicale, efectul minor sau major, caracterul piesei, să-și exprime liber opiniile proprii asupra audițiilor muzicale efectuate.

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
I. Moment organizatoric	– formula de salut și cântecul săptămânii; – pregătirea vocală prin repertoriul propus la „Resurse”; – anunțarea activităților ce se vor desfășura pe parcursul orei;	– elevii intonează frontal (pe grupe sau individual) cântecele propuse;	– la prima oră, la ultima oră sau în cursul zilei, după tradiția școlii: rugăciunea cântată, Imnul de Stat al României sau cântecul săptămânii intonat ca monodie, polifonie ison sau armonie, acompaniat sau nu de instrument, corelate cu exerciții de vocalize după caz;		5 min.
II.1 Verificarea elevilor	– după ce a cercetat caietul personal și catalogul, profesorul selectează grupul de elevi supus verificării; – verificarea va consta în întoarcerea și executarea vocal-instrumentală a cântecelor în Sol major, corespunzătoare fiecărui manual; – verificarea se va face conform obiectivelor operaționale de la lecția Sol major.	– elevii răspund conform cerințelor formulate de profesor;	– „Cucul” – melodie elvețiană, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 33; – „Românul”, C. Porumbescu, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Sigma, p. 29; – „Românul”, C. Porumbescu, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Petrucci, p. 26; – planșe pentru execuție instrumentală „Bucurie-n lume” de G.Fr. Handel în Sol major; – „Fata de păstor” – colecția T. Teodorescu în Sol major.	– probe practice și orale evaluate de profesor și autoevaluare;	10 min.
III. Predare. Comunicare – însușirea noilor cunoștințe și deprinderi muzicale.	– profesorul va executa vocal și instrumental exercițiile de intonație;	– elevii execută împreună cu profesorul; – elevii execută vocal, instrumental și pe planșă cu claviatură simulată desenul melodic de la „Resurse” III.1.;		– probă practică;	

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
III.1. Ancore aperierte	– profesorul va solicita elevilor să cânte o scară minoră cunoscută și un cântec în gama tonalității, acompaniindu-i cu acord de pe treapta I și a V-a, ca procedeu caracteristic stilului tonal;	– elevii răspund intonând gama la minor și cântecul cunoscut; – elevii reamintesc trăsăturile unei tonalități minore: 3 m și acompaniamentul cântecului cu acordurile treptelor I-IV-V;	– planșa cu claviatură simulată; – „Vai săracul pui de cuc”, <i>Manual de educație muzicală</i> , clasa a V-a, Editura Didactică și Pedagogică, p. 82; – „Vai săracul pui de cuc”, <i>Manual de educația muzicală</i> , clasa a V-a, Editura Niculescu, p. 57;	– observare sistematică; – probă practică;	
III.2. Intuiție auditivă, vizuală și kinestezică	– profesorul solicită elevilor să găsească asemănările și deosebiri între fragmentele muzicale pe care le va prezenta. Profesorul intonează centrul pe „la” și apoi centrul pe „mi” următoarele exemple, pentru a realiza intuiția auditivă; – profesorul va repeta intonarea utilizând planșe corespunzătoare; – profesorul va relua execuția cântând la instrument, numind apoi și un elev; – profesorul va solicita celorlalți elevi să simuleze execuția pe planșa cu claviatură;	– elevii răspund; – un elev va încerca să cânte la instrument (sau va solfegia); – elevii simulează;	– „Codrule, codrule”, D.G. Kiriac, <i>Manual de educație muzicală</i> , clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 33; – „Mi-e dor”, T. Popovici, <i>Manual de educație muzicală</i> , Editura Teora, p. 43; – „Mi-e dor”, T. Popovici, <i>Manual de educație muzicală</i> , Editura Petron, p. 27;		

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
III.3. Dirijarea învățării	– profesorul cere elevilor să deschidă manualul la pagina corespunzătoare (vezi „Resurse” III.2.) și să urmărească pe portative primele 4-6 măsuri după caz, pentru a observa corespondența între auditiv, vizual și kinestezic; – profesorul intonează integral cântecul pe cuvinte și apoi solfegiază solicitând elevilor să urmărească partitura și să extragă scara din cântec;	– răspunsul elevilor: sunetele intonate corespund cu notele scrise și cu clapele apășate la instrument; – elevii urmăresc partitura, extrag scara muzicală și o notează în caiete, cu armura corespunzătoare;	– planșa cu fragmente din cântece în „La” și „Mi”; Precizare: Profesorul va acorda ambitusul cântecelor cu diapazonul copiilor. – „Codrule, codrule”, D.G. Kiriac, <i>Manual de educație muzicală</i>, clasa a VI-a, Editura Sigma, p. 33; – „Mi-e dor”, T. Popovici, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Teora, p. 43; – „Mi-e dor”, T. Popovici, <i>Manual de educație muzicală</i>, Editura Petron, p. 27;		
III.4. Concluzia dirijării învățării și titlul lecției	– profesorul anunță că noua scară poartă numele de „Mi minor” și pentru ca din ea să se construiască un cântec, trebuie să îndeplinească câteva condiții pe care le vor descoperi împreună;	– elevii răspund cu ajutorul profesorului: cântecul trebuie să se termine cu treapta I (tonica-mi), scara să aibă 3 m între treptele I-III (mi-sol), să poată fi acompaniat cu acordul treptelor I-IV-V.	– planșa cu scara gamei Mi minor; – planșa cu acordurile de pe treptele I-IV-V;		

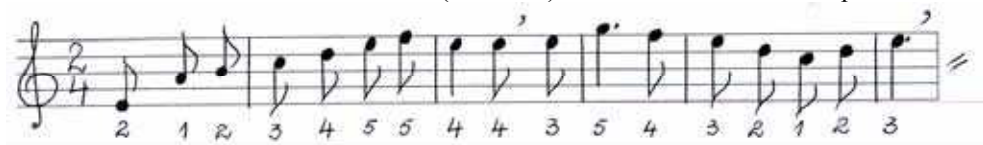
Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Resurse	Evaluare	Buget de timp
IV. Aplicarea	– profesorul va scrie gama, arpeggiul și acordurile de acompaniament pe tablă, iar elevii le vor nota în caiete; – profesorul și elevii vor studia sistematic noul cântec pentru realizarea obiectivelor-cadru 1, 2, 3; – ajutați de profesor, elevii vor nota pe manual cu creionul acordurile de acompaniament; – profesorul va exersa cu elevii separat însușirea liniei melodice, ritmul unui minim acompaniament cu acorduri, cât și execuția instrumentală a unor fragmente propuse; – profesorul solicită elevilor să evidențieze aspectul poetic al textului în concordanță cu caracterul meditativ, trist al minorului;	– profesorul și acordurile de acompaniament pe tablă, iar elevii le vor nota în caiete; – profesorul și elevii vor studia sistematic noul cântec pentru realizarea obiectivelor-cadru 1, 2, 3;		– observația; – probă orală;	Momentele III-IV = 25 min.
V. Încheierea și evaluarea	– profesorul împreună cu elevii reiau cântecul încercând un scenariu (dialog, instrumente sugerate de textul cântecului).				10 min.

DEGETAȚIA MÂINII DREPTE

MI-E DOR

(la minor)

Muzica: T. Popovici



MI-E DOR

(la minor)

Muzica: T. Popovici



SCARA MI MINOR CU ACORDURILE TREPTTELOR I-IV-V-I



DEGETAȚIA MÂINII DREPTE

CODRULE, CODRUȚULE

(la minor)

Muzica: D.G. Kiriak



CODRULE, CODRUȚULE

(mi minor)

Muzica: D.G. Kiriak



PROIECT DE LECȚIE „Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc”

Propunător: Munteanu Gabriela
Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala

Data

Clasa a VI-a

Durata: 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Muzica populară. Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc.

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: lecție de formare a priceperilor și de dezvoltare a deprinderilor muzicale; varianta: priceperi și deprinderi de tehnică vocal-instrumentală combinată cu priceperi și deprinderi de transformare a nonfigurativului muzical în figurativ de natură literară, plastică – „Cântecul propriu-zis. Cântecul de joc”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare și interpretare a repertoriului de cântece; deprinderea de a concepe un text pentru scenariu și propuneri de regie pentru un micro-spectacol în clasă.

Obiective de referință: 1.1; 2.3; 2.4; 4.2.

Resurse:

1. Sugerăm folosirea reproducerii tabloului lui Theodor Aman „Hora la Aninoasa”, ca fiind cel mai sugestiv suport vizual pentru scenariu și codexul muzical de ilustrare a subiectului lecției.

2. Se vor utiliza la libera alegere a elevilor, dar și la sugestia propunătorului, cântece propriu-zise și cântece de joc existente în cele trei manuale alternative.

3. Recomandăm simularea în real, în limita posibilităților, a planurilor imagistice din tablou:

- a) planul superior (pe cerdac, idila dintre cei doi tineri);
- b) planul central (nostalgia unei tinere țărănci);
- c) planul dreapta superior (natura, satul natal, casa părintească);
- d) planul inferior stânga (bătrânii satului);
- e) planul central (hora, cântecul de joc);
- f) planul inferior dreapta (taraful).

Obiective operaționale:

O.1. să precizeze planurile tematice ale tabloului, ce reprezintă în totalitatea lor elemente din viața satului românesc din secolul al XIX-lea;

P.1. probă orală individuală sau de lucru în grup;

O.2. să selecționeze cântecele din manual în funcție de planurile tematice;

P.2. probă orală în grup;

O.3. să intoneze vocal, în grup, cel puțin un cântec reprezentând un plan tematic;

P.3. probă orală în grup;

- O.4. să recunoască într-o audiție principalele ritmuri de dans popular românesc;
- P.4. probă scrisă sau orală – ritmul de horă, sârbă, brâu, învârtită;
- O.5. să redea cu o minimă recuzită aspectul iconic al tabloului în succesiune, însoțit de ilustrația muzicală;
- P.5. probă practică realizată de grupe distincte de elevi.

Precizări metodologice pentru secvențele scenariului didactic (demers deductiv):

1. Activități introductive (cu precizarea tipurilor de activități ce se vor desfășura – scenariu și ilustrația muzicală la un tablou din viața satului).
2. Moment de comunicare a noilor cunoștințe, deductiv, prin expunerea caracteristicilor generale ale cântecului propriu-zis, cântecului de joc și dansului instrumental popular.
3. Învățarea dirijată:
 - 3.1. elevii vor indica planurile tematice ale tabloului;
 - 3.2. împărțirea clasei în grupe de lucru corespunzătoare planurilor existente în tablou;
 - 3.3. gruparea cântecelor din manual conform planurilor tematice;
 - 3.4. însușirea cântecelor după auz, cu întreaga clasă, pe teme;
 - 3.5. audierea exemplurilor instrumentale;
 - 3.6. exemplificarea de către profesor și reproducerea de către elevi a pașilor de dans pentru horă și sârbă;
4. Reconstituirea, în real, a tabloului pictorului, cu o minimă recuzită. Reconstituirea tabloului se va face într-o succesiune în care grupele de elevi vor completa ca într-un „puzzle” planurile tabloului, intonând totodată și repertoriul de cântece.
5. Evaluarea va fi făcută de către profesor și un grup de elevi neapartenanți la scenariu, prin calificative.

PROIECT DE LECȚIE „Miniatura”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala

Data

Clasa a VI-a

Durata 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Miniatura

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale, instrumentale – „Elemente de analiză muzicală” și transmitere și însușire de noi cunoștințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare prin dialog – „Miniatura vocală și instrumentală”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare a repertoriului de cântece lucrat în clasă și deprinderi de recunoaștere a elementelor de formă studiate: rând melodic, frază muzicală, perioadă.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 2.3; 2.4; 4.2.

Obiective operaționale:

O.1. să identifice genul de miniatură într-o audiție cu formații ample: simfonice, vocal-simfonice (vezi nota 1).

P.1. probă orală sau scrisă pentru atingerea O.1.

O.2. să recunoască în audiții diversitatea genului miniatural: miniatura instrumentală, corală, romanța, liedul (vezi nota 2).

P.2. probă orală sau scrisă pentru atingerea O.2;

O.3. să intoneze și să interpreteze, la alegere, o singură piesă (pentru elevii cu capacitate de intonare justă):

- „Ciocârlia”, F.M. Bartholdy, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 110;

- „Pe lângă plopul fără soț”, G. Șorban, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 112;

- „Păstrăvul”, Fr. Schubert, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 114;

- „Mai am un singur dor”, G. Șorban, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 115;

- „Păstrăvul”, Fr. Schubert, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 118;

- „Copilul și floarea”, J. Brahms, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 91;

- „Pe lângă plopul fără soț”, G. Șorban, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 93.

P.3. probă orală individuală, în grup, în colectiv pentru atingerea O.3;

O.3. pentru elevii disfonici:

- „Miniatura pentru pian”, S. Drăgoi, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 110;

- „Miniaturi pentru pian”, S. Drăgoi, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 121;

• „Miniatura nr. 6”, S. Drăgoi, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 95.

P.3. probă practică individuală, pentru atingerea O.3. /elevi disfonici;

O.4. să realizeze și să exemplifice un scenariu propriu legat de piesa aleasă la interpretare;

P.4. scenariul va consta în interpretarea cu: mimică, gestică, nuanțe și tempo corespunzător, atașând, după caz, o recuzită corespunzătoare (probă practică).

Resurse (la alegere):

• *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 110, 112, 114.

• *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 115, 118, 121.

• *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 91, 93, 95.

• Orgă electronică, pian, clavieta, casetofon, casete.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare		
		Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
O.R. 1.1.	O.O. 3.	x		
O.R. 1.2.	O.O. 3.		x	
O.R. 2.3.	O.O. 1.	x		x
	O.O. 2.	x		x
O.R. 2.4.	O.O. 4.		x	
O.R. 4.2.	O.O. 4.		x	

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „MINIATURA”

Obiective de referință:

1.1. să interpreteze vocal, fluent și expresiv, la unison și în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;

1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, o miniatură vocală; • să execute la un instrument cu clape (cu ajutorul susținut al profesorului) 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, o miniatură vocală; • să execute la un instrument cu clape, cu un minim ajutor din partea profesorului, 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.	• să interpreteze individual cu acuratețe, în tempo și în cadrul unui scenariu gândit de elev, cu o recuzită corespunzătoare o miniatură vocală; • să execute la un instrument cu clape, fără ajutorul profesorului, 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.

Obiective de referință:

- 2.3. să recunoască lucrări muzicale, identificând genul de muzică și autorul lor;
- 2.4. să-și exprime preferințele muzicale, argumentându-le.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să asculte cu atenție lucrările propuse spre audiție și să facă comentarii asupra mărimii lor; • să-și exprime preferința pentru un gen de miniatură.	• să recunoască într-o audiție diversitatea genului miniatural (cu un minim ajutor din partea profesorului); • să-și exprime preferința muzicală și să încerce cu ajutorul profesorului un scenariu și o regie pentru o miniatură vocală.	• să comenteze varietatea genului miniatural, legătura dintre text și melodie; • să realizeze un scenariu, o regie pentru o miniatură vocală și să îl pună în practică într-o execuție deosebită.

Obiectiv de referință:

- 4.2. să diversifice și să îmbogățească interpretarea muzicală.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze cu mimică și gestică, cu ajutorul susținut al profesorului o piesă muzicală aleasă.	• să interpreteze cu mimică și gestică, cu un minim ajutor din partea profesorului și având o mică recuzită, piesa muzicală aleasă.	• să interpreteze cu mimică și gestică corespunzătoare, pe baza unei recuzite, în tempo și cu nuanțe, fără ajutorul profesorului piesa muzicală aleasă.

Nota 1. Elevii trebuie să identifice miniatura în contextul unei audiții comparate, pe baza numărului de instrumente și a sonorităților rezultate.

Nota 2. Verbul la conjunctiv „să recunoască” presupune ca elevul să opereze cu asemănări și deosebiri.

Nota 3. Pentru obiectivul operațional O.O.3., corespunzător O.R.1.1. (intonare și interpretare) pentru elevii cu capacitate de intonare justă, probele obligatorii sunt: P.1, P.2, P.3, P.4.

Pentru grupul de elevi disfonici O.R.1 se înlocuiește cu O.R.1.2 cu obligativitatea execuției la un instrument cu clape a cel puțin 4 măsuri dintr-o miniatură instrumentală.

PRECIZĂRI METODICE:

1. Audiția muzicală se va face fie prin mijloace audio, fie prin cântarea model a profesorului.

2. Învățarea pieselor se va face prin procedeul învățării după auz.

3. Piesa instrumentală pentru lotul de elevi disfonici se va învăța sub supravegherea profesorului, în timp ce restul clasei repetă individual, prin execuția model, fixarea degetației și fragmentarea în unități a piesei.

Exemplu: Degetația pentru „Miniatura pentru pian”, S. Drăgoi, este 1, 1, 4, 3, 2, 1, 3/4, 3, 2, 1, 5.

PROIECT DE LECȚIE „Suita. Rapsodia”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala.....

Data.....

Clasa a VI-a

Durata: 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Suita. Rapsodia

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de învățare a unor piese noi vocale, instrumentale – „Miniatura” și transmitere și însușire de noi cunoștințe muzicale; varianta: lecție în care accentul cade pe demersul de argumentare deductiv – „Suita. Rapsodia”;

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare a repertoriului de cântece, de execuție instrumentală simplă, de audiere și identificare a unor genuri muzicale diferite.

Obiective de referință: 2.1; 2.3; 2.4.

Obiective operaționale:

O.1. să definească genurile de suită și rapsodie (vezi nota 1);

P.1. probă orală individuală pentru atingerea O.1.;

O.2. să recunoască într-o audiție asemănările și deosebirile dintre suită și rapsodie;

P.2. probă orală individuală pentru atingerea O.2.;

O.3. să redea figurativ, prin desen sau text propriu, specificul stilului din care face parte audiția (la alegere):

- „Sarabanda”, A. Corelli, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 117;

- „Sarabanda”, A. Corelli, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 125;

- „Muzica apelor” (fragment), G. Fr. Händel, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 101;

- „Rapsodia I în La major” (fragment), G. Enescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 128;

- „Rapsodia I” (fragment), G. Enescu, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 104;

P.3. probă practică individuală pentru atingerea O.3.

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p.117, 121;

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 125, 128;

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 101, 104.

- Casete, casetofon.

Metode: dialogul, explicația, demonstrația.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare	
		Probă orală	Probă practică
O.R. 2.1.	O.O.2.	x	
O.R. 2.3.	O.O.1.	x	
	O.O.2.	x	
O.R. 2.4.	O.O.3.		x

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU PROIECTUL DE LECȚIE „SUITA. RAPSODIA”

Obiective de referință:

- 2.1. să asculte cu interes lucrări muzicale din diferite genuri, sesizând expresivitatea elementelor de limbaj muzical;
- 2.3. să recunoască lucrări muzicale, identificând genul de muzică și autorul;
- 2.4. să-și exprime preferințele muzicale, argumentându-le.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să asculte cu atenție lucrările propuse pentru audiție; • să recunoască, cu ajutorul susținut din partea profesorului, o asemănare și o deosebire între suită și rapsodie; • să redea, prin încercări repetate, figurativ, specificul stilului de suită sau rapsodie (cu ajutorul susținut al profesorului).	• să recunoască, cu un minim ajutor din partea profesorului, genurile lucrărilor audiate; • să răspundă la întrebările formulate privind asemănările și deosebirile dintre suită și rapsodie; • să redea, figurativ prin desen sau text propriu, cu un minim ajutor, specificul stilului din care face parte audiția.	• să identifice, fără ajutor din partea profesorului, genul de muzică și să facă comentarii libere și pertinente asupra expresivității elementelor de limbaj muzical; • să descopere cu ușurință, într-o audiție, asemănările și deosebirile dintre suită și rapsodie; • să redea figurativ, prin desen sau text literar, fără ajutorul profesorului specificul stilului muzical din care face parte audiția.

Nota 1: Verbul la conjunctiv „să definească” justifică demersul deductiv al lecției de predare cu subiectul „Suita și rapsodia”, demers ce se pretează în economia de timp alocat (1 oră) și ține cont de ciclul curricular „Dezvoltare”, elemente ce avantajează cu începerea lecției de la definiții spre redescoperire didactică și exemplificări.

Recomandări metodice

Pentru lecția cu demers deductiv (ex.: „Suita și rapsodia”) secvențele pot fi următoarele:

1. Activități introductive. 3 min.
2. Verificarea subiectului anterior „Miniatura” pe baza matricei de evaluare (lotul de elevi disfonici – probă instrumentală). 10 min.
3. Transmiterea de cunoștințe (metoda expunerii și a demonstrației pe baza materialului audio). 10 min.
4. Dirijarea învățării pentru atingerea O.3. Elevii vor audia un fragment de suită preclasică și un fragment de rapsodie și vor nota cerințele P.3. 20 min.
5. Evaluarea lucrărilor prin:
 - expoziție ad-hoc a elevilor (elevi expozanți și elevi evaluatori);
 - citirea propriilor texte de către doi elevi numiți de profesor. 7 min.

PROIECT DE LECȚIE „Muzica ușoară”

Propunător: Chitaigoroski Elena-Coculeana

Școala.....

Data.....

Clasa a VI-a

Durata 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: „Melodia”

Detaliere de conținut (subiectul): Muzica ușoară

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu exerciții de receptare a unei noi piese muzicale redată prin mijloace audio – „Suita. Rapsodia” și formare de priceperi și dezvoltare de deprinderi muzicale; varianta: priceperi și deprinderi de apreciere a valorilor interpretative și de stil componistic al unei piese muzicale, dezvoltarea deprinderilor de intonare, interpretare asociată cu mișcări – „Muzica ușoară”.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderi de intonare a repertoriului de cântece lucrat în clasă și de execuție instrumentală prin scurte intervenții instrumentale.

Obiective de referință: 1.1; 1.2; 2.3; 2.4.

Obiective operaționale:

O.1. să intoneze și să interpreteze (la alegere):

- „Edelweiss”, *Manual de educație muzicală*, clasa VI-a, Editura Teora, București, p. 126;
- „Tangoul de demult”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 129;
- „Valurile Dunării”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 127;
- „Yellow submarine”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 20;
- „Un’te duci tu, mielule?”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 131;
- „Edelweiss”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 130;
- „Yellow submarine”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 133;
- „Valurile Dunării”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 132;
- „Să nu uităm nicicând!”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 133;
- „Lăutarii”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 109;
- „Încă o nouă zi”, *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petrion, București, p. 110.

- P.1. probă practică individuală pentru atingerea O.1. (vezi nota 1);
 O.2. să aibă capacitatea de a intona acompaniat de acorduri simple un fragment din cântecul propus;
 P.2. probă practică pentru atingerea O.2. (vezi nota 2);
 O.3. să însoțească intonația vocală cu acompaniament ritmic (tobiță, bețișoare, bătăi din palme) care să evidențieze ritmul de vals, tangou sau alte ritmuri specifice pieselor muzicale propuse;
 P.3. probă practică individuală pentru atingerea O.3.;
 O.4. să însoțească intonația cu gesturi sugestive (imitarea instrumentelor, salutul marinăresc, balansul corpului) care să crească interesul elevilor pentru însușirea cântecelor propuse;
 P.4. probă practică individuală, în grup sau colectivă pentru atingerea O.4;
 O.5. să recunoască într-o audiție genuri ale muzicii ușoare (muzică de dans, pop, dance, rock, disco etc.);
 P.5. probă orală individuală pentru atingerea O.5.

Resurse (la alegere):

- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Teora, București, p. 20, 126, 127, 129, 131.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Sigma, București, p. 130, 132, 133.
- *Manual de educație muzicală*, clasa a VI-a, Editura Petron, București, p. 109, 110.
- Orgă electronică, pian, clavieta, casetofon, casete cu cântece de muzică ușoară.
- Un instrument de percuție simplu (tobiță, bețișoare, castagnete etc.).

Metode: dialogul, explicația, demonstrația, exercițiul.

MATRICE DE EVALUARE

Obiective de referință	Obiective operaționale	Instrumente de evaluare	
		Probă orală	Probă practică
O.R.1.1.	O.O.1.		x
O.R.1.2.	O.O.2.		x
	O.O.3		x
O.R.2.3.	O.O.5	x	
O.R.2.4.	O.O.4.		x

**DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ PENTRU
PROIECTUL DE LECȚIE „MUZICA UȘOARĂ”**

Obiective de referință:

- 1.1. să interpreteze vocal, fluent și expresiv, la unison și în diferite aranjamente armonico-polifonice, cântece aparținând diferitelor genuri de muzică;
- 1.2. să îmbogățească cântarea vocală cu intervenții instrumentale.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să interpreteze în grup sau individual, cu ajutorul susținut al profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple, pe durate egale, la cântecele învățate.	• să interpreteze în grupuri mici sau individual, cu un minim ajutor din partea profesorului, teme muzicale, cântece, matrice melodice, vocal sau instrumental; • să realizeze acompaniamente ritmice simple (prin încercări repetate), folosind formule de acompaniament învățate.	• să interpreteze individual, cu acuratețe, în tempo și nuanță adecvată, cântece și teme muzicale, vocal sau instrumental; • să acompanieze ritmic liber, respectând specificul cântecelor, în tempo și nuanțe indicate.

Obiective de referință:

2.3. să recunoască lucrări muzicale, identificând genul de muzică și autorul lor;

2.4. să-și exprime preferințele muzicale, argumentându-le.

Nota 5	Nota 7	Nota 10
• să asculte cu atenție lucrările audiate; • să-și exprime preferința pentru un gen de muzică ușoară.	• să recunoască genul lucrărilor muzicale audiate; • să-și exprime preferința muzicală și să o motiveze.	• să identifice genul lucrărilor muzicale, stilul de muzică și compozitorul; • să-și exprime preferințele pentru genuri și stiluri diferite de muzică ușoară, să le argumenteze cu ajutorul unor categorii estetice.

Nota 1: Repertoriul propus reprezintă o selecție a mai multor stiluri de muzică ușoară din diverse puncte geografice ale lumii. Numărul de piese alese spre a fi interpretate într-o oră depinde de nivelul casei.

Nota 2: Acompaniamentul cântecului pentru P.2. va fi făcut de profesor în diferite tempo-uri, corespunzătoare stilului.

Precizare!

Setul de patru lecții are ca scop să propună studentului practicant și profesorului debutant un posibil demers de proiectare pentru liceu vizând realizarea celei de-a doua competențe generale: Exprimarea prin și despre muzică.

Cele patru oferte de lecții se constituie într-o premieră, ce poate fi perfecționată în timp, dar reprezintă un model de implementare a ideii de interdisciplinaritate, care, într-o primă etapă trebuie să se desfășoare la nivelul ariei curriculare „ARTE”, ca apoi să se încerce legături și cu alte arii curriculare, ca de exemplu, LIMBĂ ȘI COMUNICARE, OM ȘI SOCIETATE, legături care pot fi extinse.

PATRU PROIECTE DE LECȚIE, clasa a IX-a

Propunător: Munteanu Gabriela

Școala.....

Data.....

Clasa a IX-a

Durata: 50 min.

Nivelul: bun (intonativ și intelectual)

Unitatea de învățare: Interpretarea

Detaliere de conținut (subiectul): Atitudinile unor personaje clasico-romantice exprimate prin muzică, literatură și artele plastice

Tipul de lecție: mixtă

Varianta: consolidare cu demers deductiv și redescoperirea problemei ce radiază interdisciplinar: arta plastică, literatură, cultură civică.

Premise: elevii trebuie să aibă deprinderea:

- 1) de a reprezenta plastic un subiect sugerat prin benzi desenate;
- 2) de a comenta mijloacele de exprimare plastică a subiectului;
- 3) de a comenta un text literar de factură lirică;
- 4) de a-și exprima atitudini față de valorile moral-civice;
- 5) de a practica o audiție activă prin comentarea subiectului, ideilor și a mijloacelor de redare muzicală a acestora.

Competențe specifice:

2.2. corelarea conținutului de idei al textului cu caracterul melodiei în interpretare; comentarea acestora;

2.5. aprecierea interpretării, argumentarea preferințelor;

2.6. formarea de aprecieri cu privire la expresivitatea elementelor de limbaj recunoscute în piesele audiate.

Resurse (la alegere):

- *Manualul de educație muzicală*, clasa a IX-a, Editura Aramis, București, 2004;

- *Manualul de educație muzicală*, clasa a IX-a, Editura Petron, București, 2004;

- *Manualele de educație muzicală* pentru clasa a VII-a, Editurile Aramis, Petron, Niculescu, București.

Precizare!

Pentru realizarea competențelor specifice menționate și a interdisciplinarității în aria curriculară „ARTE”, între aceasta și ariile curriculare LIMBĂ ȘI COMUNICARE și OM ȘI SOCIETATE, recomandăm ca resursele folosite ca punct de plecare să fie:

- a) tabloul „Sapho și Phaon” de Jean Louis David și portretele ce redau chipul femeii în pictura românească;
- b) poeziile recomandate de programa clasei a IX-a, disciplina „Limba și literatura română”, pentru vârstele omului (copilăria, adolescența, maturitatea și senectutea);
- c) lista de valori atitudinale din manualele de „Cultură civică” (pe care noi le vom expune în modelul de lecție IV);
- d) audiții: aria finală din opera „Aida” de G. Verdi; aria finală din opera „Othello” de G. Verdi; aria Eleonorei din opera „Fidelio” de L. van Beethoven;
- e) cântecele din manualele clasei a IX-a ce tratează starea de spirit a femeii și vârstele omului (copilăria, adolescența, maturitatea și senectutea).

Metode: de tip inductiv – dialogul, redescoperirea, problematizarea, concasarea, exercițiul, alături de explicația profesorului.

I. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „SAPPHO ȘI PHAON”

Indicații metodologice

1. Elevilor li se prezintă legenda „Sappho și Phaon” și vor desena, la ora de Educație plastică, cele patru scene în benzi (pictura se găsește în *Manualul de educație muzicală*, Editura Aramis, București, 2004, p. 85 și în manualele de Artă plastică pentru gimnaziu). Scenele sunt următoarele:

- a) în insula Lesbos locuia un luntraș bătrân și sărac numit Phaon;
- b) Aphrodita (zeița frumuseții) călătorește „incognito” în luntrea lui Phaon, iar acesta nu-i pretinde nimic pentru serviciul prestat;
- c) zeița îl răsplătește cu un „filtru” pe Phaon, filtru care îl întinerește și îl face irezistibil de frumos;
- d) poeta Sappho se îndrăgostește de Phaon și pentru că dragostea ei nu este împărtășită se sinucide.

2. Elevii vor compara scena desenată de ei cu reproducerea tabloului pictorului David, pentru a evidenția atitudinea extremă a poetei, ce reflectă înțelegerea unilaterală a scopului unui om în viață, atitudine specifică Romanismului (curent artistic al secolului al XIX-lea) ce trata asemenea subiecte.

3. Se iau în discuție recapitulativă elementele structurii unei opere (aria) ce tratează astfel de subiecte: operele „Aida” și „Othello” de G. Verdi.

4. Se compară atitudinea de tip clasic a personajului Leonora din opera „Fidelio” de L. van Beethoven, ce acceptă sacrificiul suprem pentru a-și salva soțul, cu atitudinea poetei Sappho, a sclavei-prințese Aida și a maurului Othello.

5. Evidențierea mijloacelor prin care se realizează în pictură dramatismul disperării (numirea mijloacelor se va face cu ajutorul profesorului de Educație plastică).

6. Moment de evaluare. Chestionar cu itemi:

- Câte din mijloacele de expresie muzicală enumerate mai jos se regăsesc în audierea ariilor propuse?

- Melodie: simplă, diatonică, necontrastantă, intens cromatizată, disonantă, cu modulații brusce.

- Ritm: întrerupt de pauze, cu grupări asimetrice.

- Agogica: tempo alert, neuniform, rubato, cu ritartando-uri.

- Dinamica: cu nuanțe din toate categoriile de intensități, cu accente, staccato.

- Tehnica vocală: voce cântată, vorbită, cu diverse tipuri de expresie: ținută, răsunet, plâns, oftat.

- Instrumente: cele mai utilizate pentru a da expresia momentului sunt

.....

- Aplicații pentru metoda concașării:

- a) numiți cel puțin două elemente pe care le considerați mai puțin realizate în desenele colegilor și în tabloul pictorului J.L. David;

- b) ce vi se pare „nefiresc” în ariile finale audiate din operele „Aida” și „Othello”?

Indicație metodică

Propunem profesorului să alcătuiască fișe individuale ce vor conține aceste enunțuri. Elevii vor încerca cuvintele ce indică mijloacele de expresie corespunzătoare.

Tabloul pictorului Jean Louis David este o propunere neobligatorie și poate fi înlocuit cu un alt tablou ce tratează aceeași temă (vezi scena „d” din benzile desenate).

MATRICE DE EVALUARE

Competențe specifice	Instrumente de evaluare		
	Probă orală	Probă scrisă	Referat
2.2.	x		
2.5.			x
2.6.		x	

II. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA:

„STAREA DE SPIRIT A FEMEII REFLECTATĂ ÎN PICTURA ROMÂNEASCĂ ȘI ÎN PIESELE COMPOZITORILOR ROMÂNI”

Resurse:

- se vor folosi picturile indicate de programa de artă plastică pentru clasa a IX-a, picturile din manualele de Educație muzicală pentru clasa a IX-a, asociind piesele vocale din aceste manuale.

Indicații metodologice

1. Se trece în revistă setul de tablouri propuse pentru acest subiect și se evidențiază starea de spirit echilibrată, optimistă, pozitivă a femeilor reprezentate în tablouri.

2. Se interpretează suita de piese vocale dedicate femeii, oferită de manual.

3. Se realizează corelația între mijloacele limbajului plastic și cel muzical, pentru a evidenția starea de spirit a femeii române.

MATRICE DE EVALUARE

Competențe specifice	Instrumente de evaluare		
	Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
2.1.		x	
2.2.	x		
2.6.			x

III. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „VÂRSTELE OMULUI ÎN LIRICA ROMÂNEASCĂ” (literatura și muzica)

Resurse:

- poeziile tematice recomandate de programa pentru disciplina „Limba și literatura română”, clasa a IX-a, 2004. De exemplu:
 - Copilărie: „Moina” de George Bacovia;
„De-a v-ați ascuns” de Tudor Arghezi;
 - Adolescența: „Lasă-ți lumea” de Mihai Eminescu;
„Vârsta de aur a dragostei” de Nichita Stănescu;
 - Maturitate: „Isarlâk” de Ion Barbu;
„Tânărul Ulise” de Dorin Tudoran;
 - Senectute: „Vara Sfântului Mihai” (8 noiembrie) de Lucian Blaga.

Piese muzicale cu aceste teme se găsesc în manualele de Educație muzicală pentru clasa a IX-a.

Indicații metodologice

1. Se recită cât mai expresiv poeziile propuse pe vârste existente în manual sau altele cunoscute de elevi ce tratează aceeași temă: vârstele omului în lirica românească.
2. Se comentează problemele centrale ale fiecărei vârste psihologice, corelându-se cu cântecele corespunzătoare din manualele de Educație muzicală sau altele care tratează aceeași temă.
3. Lirica literară și muzicală poate fi analizată și prin prisma valorilor estetice evidențiate: frumosul, urâtul, sublimul, grațiosul, tragicul, comicul, umoristicul, satiricul, ironicul etc. (vezi categoriile de valori estetice din partea I a lucrării și conduita emoțional-expresivă în interpretarea muzicală).

MATRICE DE EVALUARE

Competențe specifice	Instrumente de evaluare		
	Probă orală	Probă practică	Probă scrisă
2.1.		x	
2.2.	x		
2.6.			x

IV. SECVENȚELE LECȚIEI PENTRU TEMA: „MUZICA ȘI ATITUDINILE (VALORILE) MORAL-CIVICE”

Chestionar cu itemi

Din audițiile muzicale recomandate de programa pentru clasa a IX-a, enumerați piesele muzicale preferate și arătați ce atitudini importante pentru voi exprimă, precum și interesul manifestat pentru aceste piese și motivul pentru care le ascultați mereu.

Valorile morale apreciate de voi și conținute în piese sunt următoarele:

- vă (re)dau încrederea în forțele voastre proprii;
- vă indică un interes pentru „ceva” care se poate transforma în scop al vieții;
- lucrarea este în manieră antirutinieră, promovând o atitudine evident progresistă;
- piesa degajă cutezanța și tăria de a ne asuma riscurile;
- piesa promovează soluții noi și perfecționarea celor tradiționaliste;
- piesa ne conduce spre o atitudine deontologică profesională, care ne face să recunoaștem valoarea altora.

Indicații metodologice

1. Profesorul va trece în revistă, cu ajutorul elevilor, lista de valori moral-civice studiate la disciplina Cultură civică.
2. Elevii vor completa chestionarul de mai sus.
3. Elevii vor citi răspunsurile în ordinea enunțurilor din chestionar. Răspunsurile elevilor vor fi însoțite de un set de audiții selective în funcție de bugetul de timp.

JOC DIDACTIC MUZICAL „Dirijorul și coriștii”

Propunător: Munteanu Gabriela

Denumirea jocului: „Dirijorul și coriștii”

Ciclul curricular: „Dezvoltare” și „Observare și orientare”

Clasa: V-VIII sau IX-X

Cerințe:

- elevii trebuie să aibă deprinderea de tactare a măsurilor;
- pentru clasele V-VIII elevii trebuie să aibă deprinderea cântatului monodic;
- pentru clasele IX-X elevii trebuie să aibă deprinderea cântatului armonic și polifonic la 2-3 voci.

Resurse:

- exerciții de intonare a sunetelor;
- texte lirice din programa de „Limba și literatura română” sau a limbilor străine, alte texte de tip ludic.

Locul de desfășurare a jocului: în clasă, în curtea școlii

Număr de participanți: 10-30 elevi

Durata: fiecare activitate ludică 5-7 minute

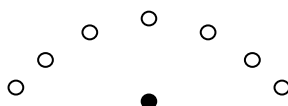
Obiective urmărite:

- simularea prin joc a conducerii prin gesturi a cântării corale;
- deprinderea coriștilor cu tehnica de atac și închiderea sunetului, utilizând grade diferite de intensitate aplicate pentru cântarea monodică sau armonico-polifonică.

Sarcina conducătorului (profesor sau elev): să aplice și să rezolve obiectivele de mai sus.

Desfășurarea jocului

1. Copiii coriști se așează în semicerc, după ce dintre ei s-a ales, prin numărătoare, dirijorul.



2. Dirijorul (profesor-elev) explică obiectivele urmărite, de a simula prin joc dirijarea și însușirea tehnicilor de atac, de închidere a sunetului, utilizarea nuanțelor, respectând codul dirijoral, probleme de dicție.

Pentru clasele V-VIII

2.1. a) atacul sunetului pentru coriști și înțelegerea celor două gesturi ale dirijorului:

- cu brațul și degetele întinse;
- pregătire și atac;

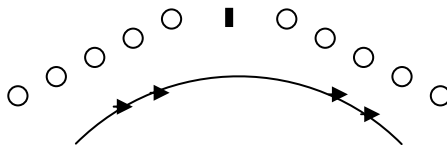


b) coriștii execută împreună cu dirijorul gesturile, și atacă sunetul numai la mișcarea de atac (în jos) pe sunetul **Sol** cu silaba **tu (o)** sau **ti**;

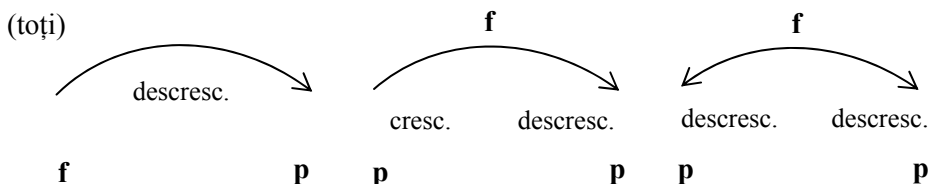
c) coriștii și dirijorul exersează închiderea sunetului cântat: gestul cel mai simplu este închiderea prin strângerea degetelor;

d) dirijorul „dă tonul” și execută gesturile de pregătire și de atac, apoi de închidere a sunetului cântat;

2.2. atacul sunetului după gestul dirijorului ce solicită ca numai o parte a corului să atace sunetele (intonare stereofonică);



2.3. atacul prompt al coriștilor ce trebuie să respecte grade diferite de intensitate exprimate prin gestul deschis al palmei la **f** și închis la **p**.



Pentru clasele VIII-IX-X

Cele trei simulări vor fi exersate cu ajutorul a 2-3 sunete sau melodii cu un arc de 8 măsuri (după tehnica Liviu Comes):

– grupa A de coriști cântă un fragment de 4 măsuri și la indicația dirijorului melodia este continuată de grupa B (celelalte 4 măsuri);

– grupa A cântă un grup de sunete oștinat sau un ison, în timp ce grupa B intonează melodia propriu-zisă, apoi schimbă rolurile.

Aceași tehnică se poate aplica, și când se lucrează pe trei grupe.

Cele trei simulări (2.1.; 2.2.; 2.3.) pot fi exersate și pe texte recitate:

– fiecare cuvânt din text pronunțat de un singur copil;

– fiecare vers dintr-o strofă, pronunțat de grupe separate de elevi la indicația prestabilită a dirijorului sau la indicația spontană a acestuia, pentru a dezvolta atenția cu care trebuie urmărit gestul dirijorului;

– pronunțarea expresivă a cuvintelor însoțită de efecte timbrale și de intensități diferite ale vocii, asociate cu obiecte sonore sau instrumente.

Jocul se aplică atât pe texte mici, cât și pe texte extinse din lirica română sau străină, sau din jocuri de dicțiune, după cum urmează:

„Dudă, dop, dulap, duduca,
Drug, dulceață, „dor de ducă”,
Dragoș, dragă, debandadă,
Doamnă, dorn, dentist, dovadă.
Dânsul, dânsa, deal, drezină,
Dig, dogar, dricar, duzină.”

(George Țărnea, *Un abecedar bizar*, Editura Enciclopedică, București, 1997,

JOC DIDACTIC MUZICAL „Loto muzical”

Propunător: Munteanu Gabriela

Denumirea jocului: „Loto muzical”

Perioada de Educație muzicală: clasele IX-X

Scop: reconstituirea temelor principale din concertele pentru vioară, pian și orchestră de J.S. Bach și L. van Beethoven prin descifrarea unor fragmente componente ale temelor principale de către participanții la joc.

Cerințe: elevii trebuie să aibă pricepere de descifrare vocală instrumentală și cunoștințe de forme muzicale (motiv, frază muzicală).

Mijloace didactice: șase cartoane pe care se găsesc înscrise temele într-o expunere integrală; cartonașe pe care se află scrise fragmente din temele concertelor instrumentale.

Desfășurarea jocului: elevii, prin tragere la sorți, vor intra în posesia unuia din cele șase cartoane, reprezentând temele principale din cele mai populare concerte pentru vioară și orchestră sau pentru pian și orchestră de J.S. Bach și L. van Beethoven.

În centrul mesei la care s-au reunit jucătorii există cartonașe cu fragmente din aceste teme principale. Prin tragere la sorți se stabilește jucătorul care începe jocul. Acesta ia unul din cartonașele aflate în centrul mesei. Cartonașele se află cu partea scrisă în jos. Primul jucător va încerca să descifreze fragmentul, iar ceilalți participanți urmăresc pe cartoanele mari dacă au un asemenea fragment melodic-ritmic pe carton.

Jucătorul care a identificat fragmentul și a intrat în posesia lui, intonează concomitent cu solfegiatorul, plasează cartonașul pe fragmentul corespunzător din temă. Are dreptul să tragă următorul cartonaș și să procedeze identic cu predecesorul.

La sfârșit, când s-au completat toate cartoanele, se intonează toate cele șase teme.

Precizare!

Se pot utiliza și piese mai simple din manualele de Educație muzicală.

J.S. Bach : Concertul pentru pian și orchestră în re minor

CARTONUL 1

Allegro

CARTONAȘ 1a

Allegro

CARTONAȘ 1b

CARTONAȘ 1c

J.S. Bach : Concertul pentru vioară și orchestră în la minor
p $\bar{1}$

CARTONUL 2

L.van Beethoven : Concertul nr.5 pt. pian și orchestră în Mib major

CARTONUL 3

Allegro

J.S. Bach : Concertul pentru două violi și orchestră în re minor

CARTONUL 4

Vivace

CARTONAȘ 4 a

Vivace

CARTONAȘ 4 b.

J.S. Bach : Concertul pt. vioară și orchestră în Mi major
p. I.

CARTONUL 5

Allegro

L. van Beethoven : Concertul pt. vioară și orchestră în Re major
p. I.

CARTONUL 6

Allegro ma non troppo

p dolce

cresc *sf* *P*

L. van Beethoven : Concertul pt. vioară și orchestră în Re major
p. III.

Rondo

JOC DIDACTIC MUZICAL „Rondoul ritmic”

Propunător: Munteanu Gabriela

Denumirea jocului: „Rondoul ritmic”

Perioada de Educație muzicală: clasa a VI-a (cu alte formule ritmice se poate aplica și pentru clasele I-V).

Scop: recapitularea unor formule ritmice și construirea unei prime forme de rondo.

Cerințe: elevii să aibă deprinderea citirii unor formule ritmice atât cu mijloace specifice prenotației, cât și cu mijloace clasice, specifice notației muzicale.

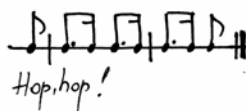
Mijloace didactice: planșe pe care se găsesc desene și formule ritmice sugestive, pseudoinstrumentale, instrumente muzicale.

Desfășurarea jocului:

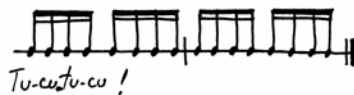
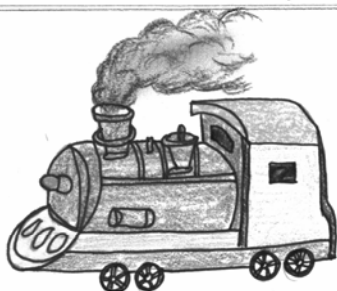
a) Pentru clasele I-VI – conducătorul jocului repartizează lângă fiecare planșă câte un grup de 2-4 elevi care, într-un anumit moment al activității, trebuie să imite (execute ritmic) vocal, vocal-instrumental sau instrumental cele scrise pe planșă. Conducătorul inventează o poveste despre itinerariul unui călăreț care întâlnește în drumul său diverse „vămi”, obstacole sonore: tren, ploaie, păsări.

b) Pentru clasele VII-X – refrenul rondoului reprezintă o melodie românească, iar strofele sunt formate din melodii ale muzicii culte europene din secolul al XIX-lea, legând în felul acesta elemente muzicale reprezentative ale primei școli naționale europene, sau arhetipuri ritmice binare sau ternare specifice unor dansuri populare.

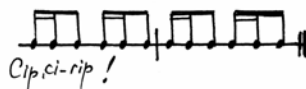
PLANȘĂ PENTRU CLASELE I-VI



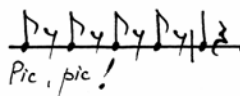
Refren



Strofa A



Strofa B

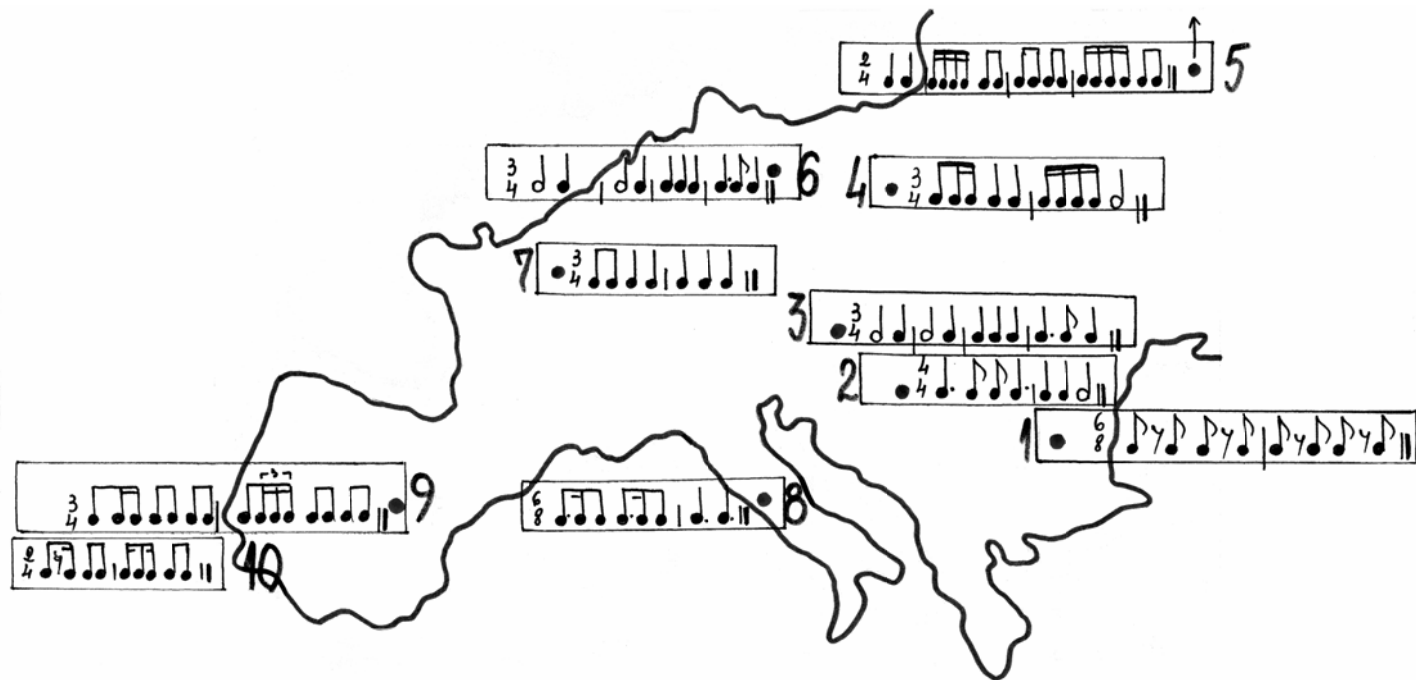


Strofa C

FORMA DE RONDO



PLANȘĂ PENTRU CLASELE VII-X



LEGENDĂ: 1. ROMÂNIA - Horă bătrânească; 2. UNGARIA - Ceardas; 3. AUSTRIA - Vals; 4. POLONIA - Poloneză; 5. RUSIA - Căzacioc; 6. GERMANIA - Vals; 7. FRANȚA - Menuet; 8. ITALIA - Siciliana; 9-10. SPANIA - Bolero, Habanera.

Recomandări pentru forma de RONDO: 1-2-1-3-1-4-1; 1-5-1-4-1-7-1;
1-8-1-9-1-10-1;

CURRICULUM OPȚIONAL PENTRU CLASA a V-a **Pseudoinstrumentele în Educația muzicală: „Nuca muzicală”**

Propunător: Munteanu Gabriela

- Opțional extins la nivelul disciplinei
- Durata: 3 ani, 1 oră pe săptămână; miercuri ora 17-18 în sala de muzică
- Organizarea colectivului = 1 grupă cu 15 elevi (clasa a V-a, VI-VII)
- Tabelul nominal al elevilor =
- Profesorul coordonator al curriculumului opțional =

Argument

Educația muzicală contemporană se referă la modelarea sensibilității și fanteziei elevilor prin și pentru muzică.

Resursele materiale ale unui asemenea obiectiv se referă la vocea umană, la instrumente muzicale cu manualitate ușoară prin care elevii se pot exprima dar și receptarea unor piese muzicale de diverse genuri și stiluri, epoci.

O problemă care împiedică atingerea unui asemenea deziderat deopotrivă a elevilor și al legiitorului este lipsa bazei materiale din școli (instrumente muzicale, mijloace audio), cât și lipsa profesorilor abilitați prin cursuri postuniversitare pentru a „preda” o asemenea programă vocal-instrumentală.

În dorința de a suplimenta, cel puțin parțial, aceste evidente neajunsuri care pot compromite însăși ideea de reformă, propunem un curriculum opțional în care se utilizează un pseudoinstrument: „Nuca muzicală”.

Ideea provine de la meșterii artizani din părțile Gorjului ce confecționează și învață elevii să cânte la acest „instrument” mai puțin obișnuit. Am aminti aici pe profesorii Popescu Ciprian, fiul rapsodului, constructorului de instrumente populare și profesorului de muzică populară instrumentală Ștefan Popescu din Târgu Jiu (Popescu Ciprian este absolvent al Facultății de Muzică din cadrul Universității *Spiru Haret*) și a domnului Pașăre Dumitru de la Clubul Copiilor din Târgu Jiu, încă student al Facultății de Muzică, ce are în cadrul Clubului un atelier de confecționat instrumente și pseudoinstrumente printre care și „nuci muzicale”.

Contăm pe efectul pozitiv de antrenare a elevilor în confecționarea „nucilor muzicale” după modelul artizanilor gorjeni, la care se va adăuga deprinderea cântării unui repertoriu într-o manieră cu efect spectaculos, extrem de original și atractiv care are în același timp un specific strict românesc.

Obiective de referință (O.R.)	Activități de învățare
La sfârșitul fiecărui an și implicit după trei ani de studiu, fiecare elev al grupului va fi capabil:	• pregătirea materialelor și asamblarea lor în ordinea cerută de tehnologia artizanală;
1. să confecționeze „nuci muzicale” acordate în scări muzicale care să asigure intonarea unor piese nemodulatorii;	• acordarea pseudoinstrumentului;
2. să-și însușească anual un repertoriu de cel puțin 4 piese muzicale (8-16 măsuri) și tehnica de a fi interpretate la „pseudoinstrument”;	• alegerea repertoriului conform unor teme la alegerea elevilor: cântece de joc, cântece pentru fiecare anotimp, cântece despre plante, păsări și animale, cântece anecdotice;
3. să intoneze partea ce-i revine dintr-o piesă vocal-instrumentală pentru o formație alcătuită strict din acest pseudoinstrument;	• exerciții de acompaniere armonico-poli-fonice a unei piese propuse a fi interpretată „orchestral”;
4. să recunoască auditiv elementele de limbaj muzical studiate în clasă conform trunchiului comun din programa școlară a fiecărei clase;	• selecționarea momentelor cu efect scenic deosebit;
5. să descifreze și să interpreteze instrumental piese muzicale din manualele de Educație muzicală din fiecare clasă.	• identificarea unor formule ritmice, măsuri, module melodice temele, modale, structuri, arhitectonice, probleme de dinamică.

Conținuturi și resurse materiale:

- materiale pentru confecționarea „nucilor muzicale”;
- repertoriu de cântece specifice unor zone folclorice românești, cântece din repertoriu altor popoare, adaptări ale unor piese în stil clasic și modern (muzică ușoară).

Confecționarea unei „Nuci muzicale”:

Se curăță miezul unei nuci. Pe o emisferă se face în mijloc un orificiu (cât buricul degetului mic). În cealaltă emisferă se picură ceară de albine și se lipesc cele două emisfere. Când se suflă prin orificiu, plasând nuca (precum la nai) pe buza de jos, trebuie să obținem un sunet bine temperat. Dacă nu au o frecvență precisă se mai picură ceară.

Pentru acționare se prinde nuca cu mâna dreaptă, iar buza inferioară a gurii trebuie să atingă orificiul. Dacă melodia coboară (până la o terță mică/mare) mâna va conduce nuca pentru ca buza să închidă orificiul, și invers, dacă melodia urcă (până la terță) orificiul trebuie lăsat din ce în ce mai deschis.

Pentru melodiile lente se suflă cu formatul gurii pentru silabele „tu, tu”, iar pentru melodiile cu tempo rapid se suflă cu formatul gurii pentru silabele „tu-cu, tu-cu”.

MATRICE DE EVALUARE

Instrumente de evaluare

O.R.	Oral	Practic	Portofoliu
1	x		x
2		x	x
3		x	
4	x		
5		x	

CURRICULUM OPȚIONAL PENTRU CLASA a X-a**„Preclasicismul muzical (barocul) și chitara”**

(învățământul obligatoriu și liceu – filiera vocațională
cu profil pedagogic)

Propunător: Munteanu Gabriela

- Opțional extins la nivelul disciplinei
- Durata = 1 an, 1 oră pe săptămână, vineri de la ora 17-18, sala de muzică
- Organizarea colectivului = 1 grupă cu 15 elevi
- Tabel nominal al elevilor =
- Profesorul coordonator al curriculumului opțional =

Argument

Opționalul intitulat **Preclasicismul muzical (barocul) și chitara** este un tip de C.D.Ș. (curriculum la decizia școlii) care urmărește extinderea unor obiective de referință din programa școlară din gimnaziu sau a competențelor specifice în programa clasei a IX-a (liceu), obiective izvorâte din obiectivele-cadru/competențele generale, cu noi competențe și conținuturi ce nu se regăsesc în trunchiul comun indicat de programele amintite mai sus.

Opționalul se adresează elevilor de liceu care au studiat chitara în clasele V-IX și care posedă un repertoriu de 3-4 piese pentru acest instrument.

Se urmărește ca prin practicarea muzicii, aici interpretarea unor piese – fragmente sau piese mai extinse – din repertoriul preclasic și, mai ales, din audierea repertoriului preclasic (stil baroc), elevii să-și lărgescă cunoștințele, deprinderile muzicale, atitudinile în legătură cu stilul compozițiilor preclasice (baroc), în general, și pentru chitară în special.

Educația muzicală este un obiect de studiu ce urmărește formarea culturii muzicale, a atitudinilor și valorilor estetice exprimate prin muzică, obiective în sprijinul cărora vine opționalul extins de față.

Extinderea practicii muzicale (interpretare instrumentală, receptarea muzicii prin audierea repertoriului preclasic pentru chitară) la tipul de comunicare muzicală prin stilul baroc, va „deconspira” firesc și lesnicios prin acest procedeu, un stil aparent greu de descifrat.

Opționalul face, totodată, relaționări cu arta plastică, ca obiect de studiu cu aceleași obiective cu muzica, ce formează cu aceasta, aria curriculară „arte”.

În mod firesc, în funcție de cunoștințele anterioare ale lotului de elevi se pot face legături interdisciplinare și cu alte arii curriculare (om și societate, limbă și comunicare etc.).

Competențe specifice (C.S.)	Conținuturi
1. Însușirea conștientă a noului repertoriu evidențiind caracteristicile stilului preclasic pentru chitară și interpretarea sensibilă a pieselor.	– sistemul tonal; – ritmica măsurată; – tipuri specifice de „ornamente”; – genuri și forme; – compozitori preclasici ce au scris pentru chitară; – interpreți celebri; – tehnici ce diferențiază interpretii în executarea aceleași piese muzicale.
2. Recunoașterea auditivă a caracteristicilor stilului în piesele receptate prin audiere.	
3. Descoperirea caracteristicilor în partiturile pieselor pentru chitară; analiza elementelor de limbaj muzical, relaționate după caz cu limbajul plastic, literar.	
4. Aprecierea valorilor interpretative și compozistice a repertoriului preclasic pentru chitară.	

Valori și atitudini

- Se urmărește evidențierea și conștientizarea valorilor estetice ale repertoriului pentru chitară în stil baroc (expresivitatea, forța de sugestie, caracterul simbolic).
- Exprimarea prin mijloace muzicale specifice a trăirilor personale mijlocite de interpretarea repertoriului preclasic pentru chitară.
- Dezvoltarea capacității creatoare prin sintetizarea competențelor specifice într-un spectacol de trăiri și expuneri referitoare la aspectele muzicologice ale opționalului extins.

Resursele materiale

I. Repertoriu de piese muzicale ale compozitorilor secolului al XVII-lea pentru chitară:

- 1) piese integrale sau fragmente spre interpretare (propunem trei);
- 2) piese integrale spre audiere și comentare (propunem zece).

II. Albume cu picturi, sculpturi și arhitectură în stil baroc.

III. Literatura europeană a secolului al XVII-lea – contemporană cu preclasicismul muzical, barocul artelor plastice.

Sugestii metodologice

Recomandăm practicarea următoarelor activități de învățare:

- interpretarea model (de către profesor) a pieselor din repertoriu;
- exersarea și însușirea noului repertoriu;
- exersarea și comentarea fragmentelor ce conțin tehnici de limbaj specific preclasicismului muzical;
- audierea activă (comentare problematizată prin procedee inductive sau deductive) a repertoriului pentru chitară din secolul al XVII-lea;
- participarea la recitaluri de chitară; vizionarea în grup a emisiunilor TV cu teme similare;
- vizite în muzee cu săli în stil baroc;

- alcătuirea unor referate sau portofolii despre compozitori-interpreți la chitară;
- analiza pe partitură;
- relaționări ale elementelor ce conturează stilul muzical preclasic cu pictura, sculptura, literatura, arhitectura baroce.

Evaluare

Propunem ca evaluarea să vizeze:

- 1) verificarea continuă a modului în care s-a însușit tehnica instrumentală și a stăpânirii, de către elevi, a specificului stilului preclasic practicat (probe practice și orale);
- 2) comentarea unui recital pentru chitară cu piese din secolul al XVII-lea (oral, referate);
- 3) alcătuirea unor portofolii cu teme ca: interpreți celebri la chitară, construcția chitarei, compozitori din perioada preclasică;
- 4) conceperea unui spectacol educativ cu titlul „Preclasicismul muzical și chitara” (interpretat și comentat de toți membrii clasei de chitară).

MATRICE DE EVALUARE

Instrumente de evaluare

C.S.	Practice	Orale	Scrise	Portofoliu	Referat
1	x	x			
2		x	x		
3		x			
4		x		x	x

BIBLIOGRAFIE

1. Antonescu, George, *Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne*, Editura Cultura românească S.A.R., ediția a IV-a, 1943.
2. Antonescu, George, *Educația și cultura*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
3. Bachmann, Marie-Laure, *La rythmique J. Dalcroze*, Editura De la Braconnière Suisse, 1984.
4. Belle, Croix M., *Ateliers musicaux pour les enfants handicapés au centre musical „Orff”*. Caietul: *Deux journées d'information de l'ISME* 3-4 dec., 1988 sous l'égide de l'UNESCO.
5. Bosse, G., *Programm musikalische – Früherziehung Unterrichtsprogramm*, vol. 1. Habjahn Verlag Regensburg, 1968; vol. II, *Musikfibel* 1, 2, 3, 4.
6. Brăiloiu, Constantin, *Educația muzicală, trăsătura de unire între popoare*, Conferință la Congresul Internațional de Educație Muzicală de la Praga, 1936.
7. Brăiloiu, Constantin, *Întâmpinări către Ministerul Educației Naționale*, din: 10 februarie 1933, 14 martie 1935, 17 august 1935, 15 ianuarie 1940.
8. Brăiloiu, Constantin, *Muzica în licee*, în „Dimineața”, 8 noiembrie 1933.
9. Brăiloiu, Constantin, *Străinii despre muzica noastră*, în „Revista Fundațiilor”, anul VI, nr. 1, 1939, p. 191-200.
10. Brăiloiu, Constantin, *Învățământul muzical – Bocet și hora lungă în liceu*, Editura Universul, 1 noiembrie 1937.
11. Breazul, George, „*Patrium Carmen*”. *Cuvânt de lămurire*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1941.
12. Breazul, George, *Un capitol de educație muzicală*, Editura Cartea Românească, București, 1937.
13. Breazul, George, *Die Musikerziehung in Rumänien*, Editura Institutul de Arte Grafice Luceafărul S.A., București, 1936.
14. Breazul, George, *Educația muzicală în școala primară*, Editura „Revista de pedagogie”, iunie 1938.
15. Breazul, George, *Muzica românească la Praga*, Editura Cartea Românească, București, 1936.
16. Carbon, J. și colaboratori, *Antologia pedagogilor francezi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
17. Cazacu, M. Aurel, *Didactica filozofiei*, Editura Fundației *România de Măine*, București, 2003.
18. Chateau, Jean, *Copilul și jocul*, Editura Didactica și Pedagogică, București.
19. Chevais, Maurice, *Avant le solfège*, Editura Alphonse Leduc, 175, Rue Saint-Honoré, Paris.

20. Chevais, Maurice, *L'art d'enseigner* – 1943, Editura Alphonse Leduc, 175, Rue Saint-Honoré, Paris.
21. Chevais, Maurice, *Méthode active et direct* –1943, Editura Alphonse Leduc, 175, Rue Saint-Honoré, Paris.
22. Claparède, Eduard, *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
23. Combarieu, Jules, *Histoire de la musique (I-III)*, Librairie Armand Colin, Paris, 1938.
24. Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna*, Editura Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
25. Comișel, Emilia, *Folclorul muzical*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.
26. Comișel, Emilia, *Studii de etnomuzicologie*, vol. II, Editura Muzicală, București, 1992.
27. Costea, Ștefan, Șerdean, Ioan, Florea Nadia (coordonatori), *Sinteze, anii I-IV*, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Editura Fundației România de Măine, București, 2003.
28. Cosma, Octavian, Lazăr, *Hronicul muzicii românești*, vol. IV, V, VI, VII, Editura Muzicală, București, 1983-1987.
29. Creangă, Ion A., *Măsurarea aptitudinilor muzicale prin metoda testelor*, în „Revista de psihologie teoretică și aplicată”, IV-VI, Cluj, 1940.
30. Csire, Iosif, *Orientări și cercetări în metodologia educației muzicale generale* (vol. II – manuscris dactilografiat) 1983-1984.
31. Csire, Iosif, *Rolul instrumentelor și formațiilor instrumentale în educația muzicală generală* – „Buletin de informare și educație artistică a S.P.M. și D.”, București, 1990.
32. Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Academia de Muzică, București, 1998.
33. Cucos, Constantin, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001.
34. Cucos, Constantin și colaboratori, *Psihopedagogia*, Editura Polirom, Iași, 1998.
35. Dalcroze, E.J., *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, 1992.
36. Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
37. Firea, Gheorghe, *Bazele modale ale cromatismului diatonic*, Editura Muzicală, București, 1966.
38. Gârboveanu, Maria și colaboratori, *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
39. Gèdalge, A., *L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille*, Paris Librairie Gèdalge 75, Rue des Saints-Pères 73, 1992.
40. Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2001.
41. Giuleanu, Victor, *Tratat de teorie a muzicii*, Editura Muzicală, București, 1986.
42. Huizinga, Johan, „*Homo ludens*”. *Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Editura Univers, București, 1977.
43. Ionescu, C.A., *Educația muzicală*, Editura Muzicală, București, 1982.
44. Ionescu, C.A., *Istoria psihologiei muzicale*, Editura Muzicală, București, 1982.
45. Jenő, A., *Modszerek enektanítás a relativ szolmizáció alapján*, Budapest, 1944.
46. Jurcau, Emilia, *Cum vorbesc copii noștri*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1989.
47. Kagel, Mauricio, în „Muzica” I.P. 50321, 1972.
48. Kock, H. El., „Tonic Sol-Fa” Chileno ISME.
49. Levailant, Denis, *L'improvisation musicale – essai sur la puissance du jeu*, Editura Jean-Claude Lattes, Paris, 1981.

50. Lupu, Jean, *Educația auzului muzical dificil*, Editura Muzicală, București, 1988.
51. Mihalas, G., *Examinarea M. C. Q.*, în Revista „Forum” V-VI, 1991.
52. Montessori, Maria, *Copilul* – C. E. D. C., 1991.
53. Mucică, Dumitru, *Teoria și practica docimologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
54. Mucică, Dumitru, *Asupra notelor școlare*, Tipografia „Revistei geniului”, Cotroceni, 1940.
55. Munteanu, Gabriela, *Metode și procedee de educație muzicală la copiii între 3-5 ani, în „Buletinul științific studentesc”*, Editura Atelierele Grafice nr. 4, București, 1968.
56. Munteanu, Gabriela, *Modelare interdisciplinară* (lucrare pentru gradul I, coordonator științific prof. univ. Ștefan Niculescu), 1979.
57. Munteanu, Gabriela, *Sinteze și corelații interdisciplinare*, Editura Almarom, 2002.
58. Munteanu, Gabriela, Aldea I., *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
59. Munteanu, Gabriela, *Exerciții muzicale de tip ludic*, Editura Fundației România de Măine, București, 2003.
60. Munteanu, Gabriela, *Jocul didactic muzical*, Academia de Muzică, București, 1997.
61. Munteanu, Gabriela, *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*, Editura Sigma, București, 1999.
62. Munteanu, Gabriela, *Ghidul profesorului de educație muzicală (clasele I-IV)*, Editura Sigma, București, 1999.
63. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
64. Oprea, Gheorghe, *Sisteme sonore în folclorul românesc – rezumat* (teza de doctorat – coordonator prof. univ. dr. Oct. Lazăr Cosma), Academia de Muzică, București, 1993.
65. Padellaro, Nazareno, *Școala medie și problemele ei didactice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
66. Partenie, Anuța Lucia, *Jocurile de creativitate*, Editura Excelsior, București, 1977.
67. Pavelcu, Vasile, *Problema notei școlare*, Editura Cartea Românească, București, 1939.
68. Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
69. Planchard, Emil, *Pedagogia școlii contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.
70. Popescu-Mihăești, Al., *Probleme fundamentale ale instruirii și educării*, Editura Intel, Râmnicu Vâlcea, 1993.
71. Popescu, Gabriela, *Psihologia creativității*, Editura Fundației România de Măine, București, 2004.
72. Purica, I. Ionel, *Legile gândirii modale în științele experimentale*, Editura Academiei Române, București, 1992.
73. Roco, Mihaela, *Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale*, Editura Academiei R.S.R., București, 1979.
74. Roșca, Alexandru, *Creativitate, modele, programare. Studii de psihologia gândirii*, Editura Științifică, București, 1962.
75. Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei*, Editura Polirom, Iași, 1999.
76. Stanciu, Ioan, *Istoria pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990.
77. Sulițeanu, Ghizela, *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei R.S.R., București, 1980.
78. Szentpal, Maria, *Jatekos ritmiko kriterian*, Bukarest, 1981.

79. Șerdean, Ioan, *Pedagogie – compendiu*, Editura Fundației România de Măine, București, 2004.
80. Tăbăcaru, Grigore, *Problema școlii active*, Editura Librăriei D. C. Patron, Tecuci, 1924.
81. Thorndike, Eduard, *Învățarea umană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
82. Tiberiu, Bogdan, *Copii excepționali*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
83. Țopa, Olga, *Creativitatea*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980.
84. Țârnea, George, *Un abecedar bizar*, Editura Enciclopedică, București, 1979.
85. Trifu, D. Alexandru, *Hereditate și educație*, Editura Imprimeria Universității, București, 1947.
86. Trifu, D. Alexandru, *Academii pedagogice*, Editura Imprimeria Universității, București, 1947.
87. Trifu, D. Alexandru, *Une définition du jeu. Archives de Psychologie*, Geneve, 1986.
88. Trifu, D. Alexandru, *Curs de pedagogie* (manuscris), Conservatorul Ciprian Porumbescu, București, 1968.
89. Trifu, D. Alexandru, *Școala formativ-organistă în fața calului troian al celui de-al treilea mileniu: creierul artificial*, Biblioteca „I.C. Parhon”, 1997.
90. Vancea, Zeno, *Disonanța, unul din aspectele armonice ale muzicii populare din Estul și Sud-Estul Europei*, în „Muzica” nr. 8, 1957.
91. Vieru, Anatol, *Cartea Modurilor I*, Editura Muzicală, București, 1980.
92. Vasile, Vasile, *Pagini nescrise din istoria pedagogiei și culturii românești*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
93. Werner, Theodor, *Musica Poetica – Orff – Schulwerk Produktion harmonia mundi*, H.M. 30650\59 – Allemagne.
94. Willems, Edgard, *Le rythme*, Edition pro Musica SARL Bienne Suisse, 1971.
95. Zamfir, Cătălin, Lazăr Vlăsceanu, *Dicționar de sociologie* Editura Babel, București, 1993.
- *** *Dicționarul de termeni muzicali*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.
- *** *Dicționar matematici generale*, Editura Enciclopedică Română, București, 1974.
- *** *L'interdisciplinarité – problèmes d'enseignement et de recherches dans les universités*, Editura Centre pour le recherche et l'innovation dans l'enseignement, Nice 7-12 sept. 1970.

Programe:

1. Programe școlare pentru clasele V-VIII, Aria Curriculară „ARTE”, O.M. nr. 4237 din 23.08.1999.
2. Educația muzicală (programă revizuită pentru clasele I-II), O.M. nr. 4686 din 5.08.2003.
3. Programă școlară pentru clasa a III-a: Educație muzicală, O.M. nr. 5148 din 1.11.2004.
4. Programă școlară pentru clasa a IX-a ciclul inferior de liceu: Educație muzicală, O.M. nr. 3458 din 9.03.2004.
5. Programă școlară pentru clasa a X-a ciclul inferior de liceu: Educație muzicală, O.M. nr. 3458 din 8.11.2004.

Redactor: Roxana ENE
Tehnoredactori: Marian BOLINTIȘ
Vasilichia IONESCU
Coperta: Marilena BĂLAN
Roxana ENE

Bun de tipar: 28.09.2007; Coli tipar: 13,25
Format: 16/70×100

Editura Fundației *România de Măine*
Bulevardul Timișoara, Nr. 58, București, Sector 6,
Tel./Fax.: 021 / 444.20.91; www.spiruharet.ro
e-mail: contact@edituraromaniademaine.ro